ANAIS

XXX CONFAEB

ISSN: 2525-880X

Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã

UFPEL

FaeB
Federação de Arte Educadores do Brasil

CENTRO DE ARTES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ARTES VISUAIS
MESTRADO
CENTRO DE ARTES | UFPEL

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação
Elaborada por Leda Lopes CRB: 10/2064

C749a Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (30. : 2021 : Pelotas, RS)
Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil [recurso eletrônico] : Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã. / coordenação Nádia da Cruz Senna, Úrsula Rosa da Silva. - Pelotas : UFPel , 2021.
1267 p. il.

8º Congresso Internacional de Arte/Educadores
E-book (PDF) ; 28 MB
Acesso: https://faeb.com.br/anais-confaebs/
ISSN: 2525-880X

1. Artes - ensino 2. Docência. 3. Poética. 4. Políticas públicas. 5. Inclusão. 6. Memória. I. Senna, Nádia da Cruz, coord. II. Silva, Úrsula Rosa da, coord.

CDD: 707

Comissão Científica

UFPel
Nádia da Cruz Senna - Coordenadora da XXX CONFAEB/2021/UFPel
Ursula Rosa da Silva - Coordenadora Adjunta XXX CONFAEB/ 2021/UFPel
Carolina Leal Bonilha - Comissão organização XXX CONFAEB/2021/UFPel
Eleonora Campos da Motta Santos- Comissão organização XXX CONFAEB/2021/UFPel
Larissa Patron Chaves Spieker - Comissão organização XXX CONFAEB/2021/UFPel

FAEB
Roberta Puccetti - Presidenta da FAEB
Juliano Casimiro - Vice-Presidente da FAEB
Ana Del Tabor Magalhães - Diretora de Relações Internacionais da FAEB
Sidiney Peterson - Diretor de Relações Internacionais da FAEB
Eliane Andreoli - Diretora FInanceira da FAEB
Amanda Diniz Gonçalves - Secretária da FAEB

Equipe Técnica
Eduardo Montagna/UFPel
Karina do Nascimento Sousa Lima/Arte na Escola/UFPel
Daniel Yuta Higa/PETAV/UFPel
Gabriela da Costa Gomes/PETAV/UFPel
Domênica Pinheiro Francisco/PETAV/UFPel
Francisco Franco Bombazar /PETAV/UFPel
Luiza Alves de Macedo Tavares/PROBIC-Fapergs/UFPel
Lauer Alves Nunes dos Santos/Laboratório de Curadoria/UFPel

Pareceristas
Profa. Dra.Adriana Magro (UFES)
Profa. Dra.Adriana Rodrigues Suarez (UEPG)
Prof. Dr. Alberto d'Avila Coelho (IFSul)
Profa. Dra. Ana Del Tabor Magalhães (UFPA)
Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)
Prof. Dr. Alexandre José Guimarães (IFG)
Profa. Dra. Ana Paula A. de Souza (UFRPE)
Profa. Dra. Ana Zeferina F. Maio (FURG)
Profa. Dra. Annelise Nani da Fonseca (UFJF)
Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana (UFMA)
Profa. Dra. Cleusa Joceleia Machado (UFRJ)
Profa. Dra. Candida Alayde Bittencourt (UEL)
Profa. Dra. Carla Juliana Galvão Alves (UEL)
Prof. Me. Carlos Eduardo Fernandes (SME-SP)
Profa. Dra. Carminda Mendes André (UNESP)
Profa. Dra. Celeia Machado (UNICAMP)
Profa. Dra. Cláudia Mariza Brandão (UFPel)
Profa. Dra. Consuelo Schlichta (UFPR)
Prof. Dr. Daniel Bruno Momoli (UNESPAR)
Profa. Dra. Dora de Andrade Silva (UEMS)
Profa. Dra. Eduarda Gonçalves (UFPel)
Profa. Dra. Eliane Aparecida Andreoli (UNIMEP)
Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira (UFMG)
Profa. Dra. Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE)
Prof. Dr. Fábio José R. da Costa (URCA)
Prof. Dr. Fábio Wosniak (UDESC)
Profa. Dra. Fernanda Carolina A. Duarte (UAM)
Prof. Dr. Fernando Antônio de Azevedo (UFPE)
Prof. Dr. Fernando Bueno Catelan (UNESP)
Profa. Dra. Flávia Pedrosa Vasconcelos (UFSM)
Profa. Dra. Francione Oliveira Carvalho (UFJF)
Profa. Dra. Gerda Schutz Foerste (UFES)
Profa. Dra. Gisela Reis Biancalana (UFSM)
Profa. Dra. Gisele Miyoko Onuki (UNESPAR)
Prof. Dr. Giuliano de Siqueira (GEPEF/UNESP)
Prof. Dr. Guilherme Nakashato (IFSP)
Profa. Dra. Hosana Celeste Oliveira (UNESP)
Profa. Dra. Isabel Hirsch (UFPel)
Profa. Dra. Isabel Maria Marques (Caleidos/SP)
Profa. Dra. Isabela Nascimento Frade (UERJ)
Profa. Dra. Janice Martins Sitya Appel (FURG)
Profa. Dra. Jociele Lampert (UDESC)
Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza (UFPA)
Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro (UNB)
Prof. Dr. José Maximiano de Lima (UFCE)
Prof. Dr. José Minerini Neto (Objetivo/SP)
Prof. Dr. José Roberto Pereira Peres (SME/RJ)
Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo (UEMG)
Profa. Dra. Larissa Patron Chaves (UFPel)
Profa. Dra. Laura Pronsato (UFV)
Profa. Dra. Laurita Ricardo de Salles (UFRN)
Profa. Dra. Leci Maria Augusto (SEEDF)
Profa. Dra. Leda Maria Guimarães (UFG)
Profa. Dra. Lilian Ucker Perotto (UFG)
Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel (UFMG)
Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)
Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg (UFC)
Profa. Dra. Luciane Wilke Garbosa (UFSM)

Profa. Dra.Lucimar Bello Pereira Frange (UFU)
Profa. Dra. Luzirene Do Rego Leite (SEDF)
Prof. Dr. Marcus Flávio da Silva (UNIRIO)
Prof. Dr. Marcus Medeiros (ABEM)
Profa. Dra. Maria Christina Rizzi (USP)
Profa. Dra. Maria Cristina Fonseca (UDESC)
Profa. Dra. Maria Negreiros Amaral (UFPE)
Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi (UCS)
Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti (UFPel)
Profa. Dra. Maristela Sanches Rodrigues (IFSP)
Prof. Dr. Matheus Vincius Fernandes (UFSC)
Profa. Dra. Mirian Celeste Martins (UPM)
Profa. Dra. Moema Lucia Rebouças (UFES)
Profa. Dra. Myriam Salomão (UFES)
Profa. Dra. Neiva Maria Fonseca Bohns (UFPel)
Profa. Nélia Lúcia da Fonseca (FUNBOSQUE)
Prof. Dr. Nelson Silva Junior (USP)
Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos (UFG)
Prof. Dr. Paulo Gaiger (UFPel)
Profa. Dra. Raquel Pires Cavalcanti (UFMG)
Profa. Dra. Rejane Coutinho (UNESP)
Profa. Dra. Rejane R. Ledur (GEARTE/UFRGS)
Prof. Dr. Renan dos Santos Silva (UEL)
Profa. Dra. Renata Wilner (UFPE)
Prof. Dr. Renato Ferracini (UNICAMP/ABRACE)
Prof. Dr. Renato Torres (UNESPAR - EMBAP)
Prof. Dr. Ricardo C. de Figueiredo (UFMG)
Profa. Dra. Rita de Cássia de França (UFPA)
Profa. Dra. Rita Luciana Bredariolli (UNESP)
Prof. Dr. Robson Xavier da Costa (UFPB)
Profa. Dra. Rosa Iavelberg (USP)
Profa. Dra. Rosângela F. de Medeiros (UFPel)
Profa. Dra. Roseli da Silva Nery (FURG)
Profa. Dra. Rosemar Gomes Lemos (UFPel)
Prof. Dr. Rossano Silva (UFPR)
Prof. Dr. Rubens de Souza (UNIMES)
Profa. Dra. Ruth Rejane Lerm (IFSUL)
Profa. Dra. Silvia Susana Wolff (UFSM)
Profa. Dra. Sônia Regina Fernandes (USP)
Profa. Dra. Sonia T. Vasconcellos (UNESPAR)
Profa. Dra. Sumaya Mattar (USP)
Prof. Dr. Tales Bedeschi Faria (IFMG)
Prof. Dr. Thiago de Amorim Jesus (UFPel)
Profa. Dra. Valéria Peixoto de Alencar (FMU)
Profa. Dra. Vera Lúcia P. Fernandes (UFMS)
Profa. Dra. Veronica Costa (PMV/ES)
Prof. Dr. Vinicius Luge Oliveira (UFRR)

Comissão Organizadora

Amanda Diniz Gonçalves (FAEB)
Ana Del Tabor Magalhães (FAEB)
Carolina Leal Bonilha (UFPel)
Daniel Higa (UFPel)
Eduardo Montagna (UFPel)
Eliani Andeoli (FAEB)
Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)
Gabriela Cunha (UFPel)
Juliano Casimiro (FAEB)
Karina do Nascimento Souza Lima (UFPel)
Larissa Patron Chaves Spieker (UFPel)
Nadia da Cruz Senna (UFPel)
Roberta Puccetti (FAEB)
Sidiney Peterson (FAEB)
Ursula Rosa da Silva (UFPel)

APRESENTAÇÃO

O CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL acontece anualmente por meio de parcerias nacionais, latino-americanas e internacionais. O ConFAEB vem se configurando ao longo da história do ensino das artes no Brasil como um dos espaços de produção de conhecimento científico, artístico e educacional na difusão e fomento de pesquisas que fundamentam e fortalecem as ações político-conceituais nas quatro áreas que compõem essa área de conhecimento. Congrega professores, pesquisadores, artistas e estudantes, que respondem pela docência na educação básica, na graduação e na pós-graduação, na pesquisa e na extensão universitárias.

O tema desta 30ª edição “Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã” surgiu sob o impacto das mudanças em nosso cotidiano, pela necessidade de enfrentamento, de encontrar rumos e restaurar a esperança. Convocamos a arte para lidar com as inquietações, com o luto diante das tantas perdas irreparáveis, como antídoto para os retrocessos e desgovernos, para arrancar o medo e assegurar a liberdade. Em nossa interlocução e mobilização, contamos com profissionais que partilharam as atitudes poéticas, os gestos, as percepções, as docências inventadas, as experiências que movimentaram processos sensíveis e impeliram resistências, conexões, empatias.

Nesses 30 anos de CONFAEB reavivamos as memórias, reencontramos colegas e celebramos as associações de arte/educadores que se espalham por nosso país e, que fazem deste congresso um espaço de construção e acesso ao conhecimento. Por conta da pandemia nossa aproximação aconteceu no espaço virtual, animada pelo afeto que nos une em torno das questões relativas à Arte/Educação no Brasil, com lugar para pesquisas, relatos, vivências, trocas e homenagens.

Compartilhamos aqui os artigos selecionados para as rodas de conversa que aconteceram junto ao XXX CONFAEB e VIII CIAE, que se configuram como potências criativas, táticas para ensinar, formar, incluir e ultrapassar distanciamentos. Reconhecemos a arte como território privilegiado para instigar novas perguntas e respostas que nos capacitem a transcender e enfrentar o amanhã.

Nádia da Cruz Senna e Úrsula Rosa da Silva

SUMÁRIO

Eixo 01 – POÉTICAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO 13

Memes no ensino das artes visuais: um olhar para a categoria estética do cômico __ *Valéria Metroski Alvarenga* 14

Pensamento visual e verbal no processo criativo em artes visuais: uma experiência de ensino inspirada em Frans Krajcberg __ *Rachel De Sousa Vianna, Ana Luiza Fontoura Pinheiro* 26

Menines Borboletas E Monstres - Imagens e narrativas em uma escola uranista __ *Thiago Nascimento* 38

Residências Artísiticas e Oficinas de Artes Visuais __ *Lucimar Bello Pereira Frange* 50

Alumbramentos Emancipados de uma Educadora/artista/pesquisadora __ *Jocianny Caetano Santos Carvalho* 61

Cultura Visual e Direitos Humanos em Poéticas Visuais: Contribuições para pensar o ensino de artes visuais __ *Claudia Rekowsky Bistrichi* 70

BEBÊ DADÁ: A construção da narrativa da criança em um museu de arte __ *Cristiane Soares e Silva, Jose vinicius de melo scheffer* 81

A Temática Indígena nas aulas de Artes Visuais: O que se tem pensado e praticado? __ *Flávia Costa, Fabiana Souto Lima Vidal* 89

Encontro Entre Errantes: O sentido da arte contemporânea na formação do professor e na sua prática educativa __ *Mayara Jane Pontes Lourenço, Francisco Herbert Rolim De Sousa* 101

Fotografando Saberes: Reflexões poéticas durante o ensino remoto __ *Radamés Alves Rocha da Silva* 111

Vitrines, Tempo e Mediação Cultural: Processos de criação na exposição oficina Molina-Palatnik __ *Auana Lameiras Diniz, Rodrigo Lopes Costa* 123

Prática Docente em História da Arte no ensino fundamental – Estudo de caso: Paisagens naturais __ *Juliana da Silva Moreira* 135

Imagens que Irrigam Memórias: Leituras visuais e discursivas de pinturas para a imersão na história local __ *Carlos Dornelles Lopes Monte* 147

Música na Sala de Aula: Experiências de apreciar, executar e criar no 3º ano do ensino fundamental __ *Sthela Cristina de Medeiros Gomes Amaral* 156

PROFARTES: Perspectivas plurais para o ensino de teatro na educação infantil __ *Paulo Bareicha* 168

O Encantamento da Literatura e da Contação de Histórias na Educação Infantil: Relato de experiência do projeto "maleta do reconto" __ *Janice Ramos do Nascimento* 178

Contar, encenar e (Re) significar como Proposição Arte/Educativa no Chão da Escola: A Pesquisa de campocontar, encenar e (Re) significar como proposição Arte/educativa no chão da escola: A pesquisa de campo __ *Maria Cecília Silva de Amorim, Valeria Maria Chaves de Figueiredo* 190

“Cara lavada, água e sabão”, Eu não sou um ocó”: Autorretratos de mulheres trans e travestis e o ensino de artes visuais __ *Brenda Gomes Bazante*	199
Objeto para ser destruído: Um diálogo entre Gordon Matta-Clark e Robert Smithson sobre enclaves sociais, educação, patrimônio e arte __ *Luís Ricardo Pereira de Azevedo*	211
Um olhar fotográfico: Das relações presenciais ao ensino remoto em tempos de pandemia __ *Josias Marinho de Jesus Gomes, Rafael Pereira Pinto, Hipácia Caroline Sanches Santos*	221
Os rastros dos desejos de experiência através do olhar mágico dos alunos __ *Marcio Dias Pereira*	231
Modos de Ver: Do proposto ao vivido __ *Lividus Caleb Costa Jacó, Fábio José Rodrigues da Costa*	243
Deixar chegar, formar e formar-se em processo de criação __ *Maria Fonseca Falkembach*	256
ENVASE: Encontros, alimento, modelagem em argila e queima alternativa __ *Tarcila Lima da Costa, Uidis Roger Evangelista*	266
Andanças de uma professora/artísta e a pesquisa em arte “raízes” __ *Monica Rodrigues de Farias, Maria de Jesus dos Santos Diniz*	278
As práticas artísticas contemporâneas e as possibilidades de pensar além da sala de aula __ *Daniel Bruno Momoli*	290
Teatro Físico – O corpo como disparador da criação cênica __ *Mônica Cristina Mesquita de Souza*	301
Artes Visuais na EJAI: Experiências com o ensino remoto no contexto do estágio supervisionado no ensino fundamental __ *Andreza Karoline Costa dos Santos, Nelia Lucia Fonseca*	313
O ensino de arte, o processo criativo e o audiovisual no ensino médio __ *Thais Mendes Sampaio, Vera Lúcia Penzo Fernandes*	324
Meu Celular Faz Arte: Possibilidades do uso do celular nas aulas de arte __ *Lya Maria Paiva Castro*	332
O corpo social em Helenita Sá Earp e a experiência em educação popular proposta na edição especial do Sarau Internacional Integrartes __ *André Meyer Alves de Lima*	341
“TRANSGRAFITANDO”: Diálogos com paulo freire nos muros da escola __ *Adriano Santos Fonseca*	355
Leitura de Imagem no Ensino de Arte: Uma abordagem histórico-cultural __ *Sabrina Vieira da Silva Santos, Vera Lúcia Penzo Fernandes*	365
SEMENTE É COMO A GENTE! __ *Adriana Liza*	374
Três Técnicas de um Processo: Reflexões sobre uma oficina de desenho na praça central de Maracaju/MS __ *Anderson dos Santos, Paulo Cesar Antonini de Souza*	383
Fabulações do Amanhã, até agora __ *Circe Macena de Souza, Jose Tomaz de Aquino Júnior, Rafael De Sousa Carvalho*	393
Curso de Formação Teatral da Universidade do Estado do Amazonas: Caminhos para o fomento ao acesso simbólico e físico ao espaço da universidade pública na era do tecnovïvio __ *Vanja Poty, Daniely Peinado dos Santos*	405

Eixo 02 – PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 411

Formando artistas-professores no contexto da comunidade __ *Vanessa Benites Bordin* 412

Formação docente em arte no EAD o educador artista __ *Barbara Larruscahim Da Costa* 424

Para além de confetes e serpentinas: uma proposta educacional onde artes visuais e carnaval se juntam numa folia ___ *Dione Souza Lins* 433

Extensão Lambelambeira: um lugar de abraço __ *Gislaine Regina Pozzetti* 445

Fonte de água viva o processo artístico da pintura urbana e suas relações políticas __ *Ariel Guedes Farfan, Wladimir Silva Machado* 458

Monstro Rosa: uma sequência didática para aula de arte em contexto pandêmico __ *Gabriela Povo de Castro, Beatriz Duarte de Oliveira* 470

Processos Fotográficos Alternativos: a exposição “eu, cianotipia” __ *Pablo Petit Passos Sérvio* 482

Lives da Licenciatura em Artes Visuais/UFJF: Uma proposta de uso de tecnologias digitais para a arte/educação em tempos pandêmicos __ *Annelise Nani da Fonseca, Letícia Perani, Vanessa Raquel Lambert de Souza* 493

Processos de Criação Artística como Matéria Investigativa: proposições para o ensino/aprendizagem em artes visuais __ *Júlia Pugliesi abdalla, Geraldo Freire Loyola* 505

Ações Micropolíticas do Tempo Presente: um olhar sobre as narrativas de estudantes de artes visuais em performance __ *José Inacio Sperber, Carla Carvalho* 517

A percepção dos elementos contraste, equilíbrio e peso a partir da abordagem do desenho sensorial e suas contribuições à produção artística autoral __ *Liciane Ketty da Silva Braz, Lara Doswaldo Balaminutti, Rachel Zuanon* 529

Cuerpos creativos y creadores la educación corporal y la experiencia estética __ *María Victoria Reales Moreno, Teresita Ospina Álvarez* 541

Artes Visuais na Educação Infantil: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática no CONFAEB __ *Ana Cláudia de Oliveira Freitas, Fabiana Souto Lima Vidal* 552

A Animação das Obras dos Museus na Escola: Para além da leitura de imagens __ *Glória Menta de Almeida, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi* 564

O Corpo Gordo na Formação em Artes Visuais: A percepção estética construída na disciplina de figura humana __ *Jose Vinicius de Melo Scheffe* 576

Viver Educação na Pandemia: estesia, escuta e interação __ *Mirian Celeste Martins, Leslye Arguello* 585

Nós da Roça [A Arte de Viver e Contar Histórias]: A abordagem ecoexperiencial como tecitura de formação em arte no sertão do Ceará __ *Marcos Evangelista de Sousa Oliveira* 597

Imagens que nos olham ou o ato de dialogar com elas __ *Ana Carmen Nogueira* 609

Borboleteando pela Arte: uma experiência interdisciplinar __ *Thais Antonoff de Melo* 620

Artivismo na escola: aproximações entre o artista cidadão e o aluno cidadão __ *Dóris Karoline Rocha da Costa, Sávio Luis Stoco, Simone de Oliveira Moura* 630

Bagagens Artísticas/Culturais e Paulo Freire na 34ª Bienal de São Paulo: mais arte na pedagogia __ *Mirian Celeste Martins, Estela Maria Oliveira Bonci, Jéssica Mami Makino* 644

Terras de Saberes e Fazeres: [Re]pensando territórios e contextos endógenos junto à formação continuada em artes no Colégio Pedro II __ *Alexandre Guimarães, Cynthia Caroline Espirito Santo Cavalcante* 656

O ato criador como objeto concreto complexo da arte __ *Jaymini Pravinchandra Shah, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva* 669

Navegar, Avistar e Vivenciar Novos Territórios: A primeira viagem a bordo - a vivência remota na educação em artes, na escola EMTI professor Edgar Linhares Lima __ *Israel Lucas Rodrigues de Castro, Juliana Maria Girão Carvalho Nascimento* 681

Narrativas Publicitárias e o Contexto da Educação em Artes Visuais: interpretações e desdobramentos __ *Gustavo Chaves Machado, Luiz Carlos Pinheiro Ferreira* 693

Um olhar sobre a interdisciplinaridade entre alfabetização e artes, em tempos de ensino remoto __ *Aline Bradacz Borges Lionardi, Jenaína Pinto Duarte, Viviani Rios Kwecko* 705

Residência Pedagógica em Artes Visuais no Contexto Remoto: os desafios nos processos de ensino, aprendizagem e criação em artes visuais __ *Larissa Rachel Gomes Silva, Sara da Silva Costa, Amanda Mendes de Jesus* 717

Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais na Educação Básica: reflexões sobre os recursos didáticos alternativos __ *Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Larissa Ramos dos anjos* 731

Ensino de artes visuais remoto, um olhar sobre telas, diante de telas, atravessar telas __ *Larissa Rachel Gomes Silva, Francineide do nascimento galdino, Márcia de Sá Barbosa Alves* 743

Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais: a construção da identidade da criança negra nos anos iniciais __ *Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França, Nelia Lucia Fonseca, Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães* 754

Constituição: ensaios de experiências que costuram e entrelaçam a docência __ *Lívia Lempek Trindade Monteiro, Daniela da Cruz Schneider* 766

O PIBID 2020 da UFRR durante o Ensino Remoto __ *Thais Carneiro Pires, Beatriz Silva Cavalcante, Adriano Rodrigues Silva* 777

O diário de bordo no processo de ensino, aprendizagem e criação em arte no ensino fundamental II __ *Priscila Santos Costa* 785

[COM]TATO: práticas formativas com e em artes visuais para transcender o hoje __ *Daniela da Cruz Schneider, Lívia Lempek Trindade Monteiro, Rafaela Alves Monteiro* 796

Eixo 03 – POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NO ENSINO DA ARTE 808

A Pandemia de Covid-19 e a Graduação em Artes Visuais: experiências colaborativas no ensino remoto __ *Fabiane Pianowski, Rita Patta Rache, Cláudio Tarouco de Azevedo* 809

Aulas de Arte em Rondonópolis: uma construção dialógica sobre a prática artística na escola __ *Flávia Janiaski Vale, Thacio Fagundes Vissicchio* 821

Docência em Arte em Tempos de Pandemia: “Dar aulas no meet, dentro de casa, com família presente, barulho das casas vizinhas, cachorro latindo, criança chorando” __ *Eduardo Junio Santos Moura, Cristiane Vilhena Lima, Phelipe Mateus Soares Batista* 832

O programa residência pedagógica frente ao desafio do ensino de teatro na escola durante a primeira pandemia do século XXI __ *Rose Gonçalves, Ana Carolina Coutinho Moreira* 842

Questões pertinentes da BNCC à matriz curricular municipal de Itanhaém __ *André Luís Onishi* 854

A formação docente em Artes Visuais direcionada a EJA: o caso da BNCC __ *Yasmim Prestes Batista Garcia* 864

Implicações políticas da educação básica brasileira do século XX no ensino de arte __ *Pio de Sousa Santana* 876

Políticas públicas para o ensino de arte na educação brasileira, eis a questão __ *Fernando Bueno Catelan* 888

A linguagem teatral nos Programas de Estudos Tutorados __ *Erika Santos, Claudio Jose Guilarduci* 900

Quem são os estudantes e os professores de arte no Brasil? __ *Michael Santos Silva, Juliana Marcondes Bussolotti* 911

Grupo de estudos sobre representatividade, miscigenação e branquitude – uma ação desenvolvida para o programa público presença negra no MARGS __ *Carmen Lúcia Capra, Iury de Mello Araujo* 923

Ensino/aprendizagem de Artes Visuais nos anos iniciais: BNCC como mecanismo do neoliberalismo __ *Nahanne Simões Taverny* 933

Eixo 04 – INCLUSÃO E DIFERENÇA NO ENSINO DAS ARTES 944

Ensinar para Transgredir: proposições para o ensino das artes visuais na perspectiva das relações étnico- raciais e de gênero __ *Celia Rodrigues* 945

Curadoria Educativa no Ensino de Arte - A representatividade como expoente de resistência __ *Kassiane Ribeiro Sena Massuda* 953

A produção de mulheres artistas no ensino de arte na educação básica: tateando presença e ausências __ *Kassiane Ribeiro Sena Massuda* 962

A denúncia do padrão de ser menino e ser menina através da obra de Paz Errázuriz: uma experiência artística na escola para além dos estereótipos __ *Ana Carolina Delgado Sandim Taveira* 974

Harmonia Rosales discutindo raça, gênero, poder e colonialidade através da pintura: Uma proposta de arte/educação decolonial __ *Ana Carolina Delgado Sandim Taveira* 985

A Deficiência Visual nas Pesquisas em Artes Visuais: achados da BDTD __ *Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos, Fabiana Souto Lima Vidal* 997

A Poética de Crianças de Terreiro: o desenho como reinvindicação da ancestralidade __ *Karina Constantino Brisolla, Nádia da Cruz Senna* 1005
O ensino da arte no desenvolvimento de pessoas com TEA __ *Roberta Puccetti, Victoria De Oliveira* 1016
Discutindo memória e ancestralidade negra, no ensino de cerâmica, na graduação em Artes Visuais __ *Priscila Leonel* 1027
A arte e a rotina dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) __ *Gabriel Bachega, Roberta Puccetti* 1035

Eixo 05 – MEMÓRIA, HISTÓRIA E AVANÇOS NO ENSINO DA ARTE 1047

As representações das mulheres na história da arte como mecanismo de controle __ *Julliany Oliveira, Marcus Turíbio, Jocy Meneses dos Santos Junior* 1048
Precisamos falar sobre os abusos e violências contra mulheres praticados por homens artistas __ *Jocy Meneses dos Santos Junior* 1055
Maria Fux e o curso intensivo de arte na educação __ *Alexsander Barbozza da Silva, Rita Ferreira de Aquino* 1065
Descolonizando o currículo de Arte: referências periféricas na escola pública __ *Janaína Farias de Souza Ferreira* 1083
Análises preliminares da circulação do conceito de educação estética de Vigotski nas publicações sobre o ensino de arte no Brasil __ *Marilene Oliveira Almeida, Regina Helena de Freitas Campos Campos, Bárbara Jorge da Silva* 1091
Uma ação educativa em artes visuais na escola pública tendo como referente memórias arte e patrimônio __ *Luiz Gustavo Cordovil Corrêa dos Santos* 1103
Um estudo sobre o dito, o não dito e o interdito de um atelier de ensino não-formal __ *Érico Silveira Preto de Oliveira* 1114
O problema educacional nos textos inaugurais do MASP: escritos de Pietro Maria Bardi e Lina Bo Bardi __ *Lucas Silva de Oliveira* 1126
Memória do ensino de arte na UFPel: a abordagem triangular e vivências __ *Ursula Rosa da Silva, Nádia da Cruz Senna* 1138
Entre Discurso, "Marias" e Memórias - A narrativa audiovisual sob as lentes da Análise do Discurso __ *Anna Rosaura de Medeiros Trancoso, Evelyn Goyannes Dill Orrico* 1148
PIBID- ARTE: experiência docente em tempos de pandemia da covid 19 ___ *Janedalva Pontes Gondim, Caroline Moreira Bacurau* 1160
Memórias borradas e as resistências ás experiências tecnoviviais __ *Eneila Almeida dos Santos* 1172
Prezado professor Joseph Beuys, como tem passado? Por aqui, seguimos o ano da comemoração do centenário do seu nascimento mergulhados na pandemia da covid-19, com um clima político efervescente __ *Gabriela Clemente de Oliveira* 1181
Pensar a Imagem: Montagem e cartografias visuais nas práticas formativas em artes visuais __ *Mariana da Rocha Silva, Sophia Hiriart Porto Alegre, Daniela da Cruz Schneider* 1193
Arte, Educação e Memórias do Isolamento __ *Amanda Cristine Modesto Barros* 1205

A Turma do Criativo: Experiência autobiográfica como cenógrafa/pesquisadora/arte-educadora na montagem de um espetáculo infantil __ *Beatriz Gomes Vidal, Wendel Alves de Medeiros* 1213

Marcas da Regionalidade: reflexões sobre uma intervenção pedagógica em Corumbá/MS __ *Vitor Hugo Aguilar de Souza, Paulo Cesar Antonini de Souza* 1225

Casa escola da pesca perna de pau como brinquedo ancestral __ *Renata Aguiar Rodrigues* 1237

O Governo Não Se Importa Com Minha Existência: Impactos da pandemia no ensino de artes visuais na área campesina, uma reflexão sobre o ensino remoto emergencial __ *Felipe Barbosa* 1248

Acervos familiares, ancestralidades e tecnologias de gênero __ *Beatriz de Jesus Sousa* 1256

Eixo 01 - POÉTICAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO

MEMES NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: UM OLHAR PARA A CATEGORIA ESTÉTICA DO CÔMICO

Valéria Metroski de Alvarenga[1]

Resumo:

Na contemporaneidade, os memes já fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas que acessam algum tipo de rede social (*Facebook, Instagran, Whatsapp* etc.). Embora aqueles possuam vários formatos, eles têm em comum uma característica peculiar que é gerar o efeito cômico (o riso). Partindo desses elementos, o nosso objetivo é apresentar possibilidades do uso/criação de memes no ensino das artes visuais através da utilização de obras de arte associadas a temas comuns do cotidiano escolar. A nossa pesquisa é de cunho bibliográfico conjuntamente com um relato de experiência, a qual foi realizada com alunos do Ensino Médio, em 2018, pertencentes a uma escola pública da região metropolitana de Curitiba (PR).

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Artes Visuais. Memes. Cômico. Redes sociais.

Abstract:

Nowadays, memes are already part of the daily life of most people who access some kind of social network (Facebook, Instagram, Whatsapp, etc.). Although these have several formats, they have in common a peculiar characteristic which is to generate the comic effect (laugh). Based on these elements, our objective is to present possibilities for the use / creation of memes in the teaching of visual arts through the use of works of art associated with common themes in everyday school life. Our research is bibliographical in nature together with an experience report, a qualified one carried out with high school students, in 2018, belonging to a public school in the metropolitan region of Curitiba (PR).

Keywords: Teaching of Art. Visual arts. Memes. Comic. Social networks.

1. Introdução

Na contemporaneidade, os memes se tornaram uma febre e já fazem parte da vida da maioria das pessoas, sendo que muitas delas não só os compartilham, em redes

[1] Doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como professora de Arte no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e como professora colaboradora no curso de licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

sociais, como também os criam. Os memes têm uma característica comum que é gerar o efeito cômico. A comicidade, aliada a distração e ao riso, tem ampliado seus horizontes através das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), o que nos faz refletir sobre a importância de se discutir sobre a cultura visual no ensino de arte, integrando e ressignificando "obras de arte clássicas" a elementos do cotidiano do aluno, afinal, os adolescentes do século XXI são conhecidos como os nativos digitais.

O artigo está dividido em duas partes. A primeira, denominada "Memes, Cultura Visual e o Cômico" trata de conceituar, de modo breve, assim como contextualizar os termos contidos no título desse subtópico. Para isso, contaremos com o aporte teórico dos seguintes autores: Aristimuño (2014); Horta (2015), Coelho e Martins (2018) e Vázquez (1999). Na segunda parte, intitulada "Memes e obras de arte no Ensino das Artes Visuais", são apresentados os memes realizados pelos discentes do Ensino Médio de uma escola pública situada na região metropolitana de Curitiba (PR) através de uma articulação/ressignificação de diversas obras de arte às problemáticas típicas do cotidiano escolar, ou seja, uma síntese entre imagens e textos com efeitos cômicos.

2. Memes, Cultura Visual e o Cômico

As artes visuais podem ser caracterizadas como elementos relacionados com a visualidade, sendo o desenho, a pintura, a gravura, a fotografia, a escultura, a instalação artística, a videoarte, a performance, alguns exemplos dessa linguagem artística. No que se refere as possíveis definições do termo Cultura Visual, este pode abranger uma "[...] variedade de formas de representação, desde as artes visuais e o cinema, até a televisão e a propaganda, atingindo ainda áreas em que, em geral, não se tende a pensar em cultura visual – as ciências, a justiça, a medicina [...]". (MONTEIRO, 2008, p. 131). Nesse sentido, a cultura visual abrange a multiplicidade das imagens existentes nas mais diferentes áreas do conhecimento, sendo que o meme, por meio da combinação de imagens e textos gerando o efeito cômico, também pode se encaixar nessa vertente.

Vale lembrar que o cômico é uma categoria estética. Quando falamos em categorias estéticas, logo nos vem à mente, o belo, o sublime, até mesmo o feio, mas raramente pensamos no grotesco, no trágico e muito menos no cômico. Todas essas categorias estéticas estão presentes da arte, em maior ou menor grau, conforme a época, a cultura, os movimentos e/ou períodos artísticos.

Antes de adentrarmos na parte específica do que abrange o cômico, precisamos tratar, mesmo que de forma breve, do estético, enquanto categoria[2] geral.

> [Esta] caracteriza um tipo de objetos que, por sua forma sensível, possuem um significado imanente que determina, assim mesmo, o comportamento do sujeito que capta, percebe ou contempla esses objetos de acordo com sua natureza sensível, formal e significativa. Mas o estético só classifica um e outro (sujeito e objeto) na relação humana, histórica e social que torna possível sua existência estética, e na situação concreta, singular, em que essa possibilidade se realiza efetivamente. (VÁZQUEZ, 1999, p. 181).

No que se refere especificamente a categoria estética do cômico, o qual provoca uma reação prazerosa: o riso, este efeito:

> [...] surge de algo que se espera intensamente e que se resume em um exagero. [...] Trata-se de uma expectativa frustrada pela brusca irrupção do inesperado. Portanto, nem toda expectativa não cumprida é fonte de comicidade. [...] No fundo, trata-se de uma contradição entre o grande esperado e o que, por ser ínfimo, não se espera. [...] Uma contradição que gera o efeito cômico é a que se revela quando um fenômeno habitual aparece fora de seu contexto e, portanto, como algo insólito. (VÁZQUEZ, 1999, pp. 265-267).

Ou seja, o cômico deforma a realidade[3], e aparece através de contradições (expectativa frustrada, fenômeno habitual fora de contexto, etc). Há muitas variações do cômico, mas as principais são: o humor (crítica compreensiva), a sátira (crítica demolidora) e a ironia (crítica dissimulada), sendo que, por vezes, ocorre entrelaçamentos entre elas e o que as diferencia é a profundidade da contradição; a radicalidade de desvalorização do fenômeno; a dureza da crítica e a intensidade do riso. (VÁZQUEZ, 1999).

Assim como algumas caricaturas, charges e outros meios que veiculavam/veiculam imagens que retratam o cômico, o meme é uma forma que foi popularizada na nossa sociedade contemporânea que possui em sua raiz a comicidade. Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta), lançado em 1976. (ARISTIMUÑO, 2014). Em outras palavras,

> Assim como o gene é a unidade fundamental da hereditariedade, de acordo com princípios da genética clássica, o meme seria a base cultural do comportamento

[2] "As categorias estéticas são determinações gerais e essenciais do universo que chamamos estético. A categoria estética mais geral e, ou seja, aquela que permite prender em suas redes uma multiformidade de certa realidade específica ou de certo comportamento do homem com ela, e que permite captar, por sua vez, o que há de comum ou afim entre diferentes categorias estéticas particulares, é justamente a categoria do estético." (VÁZQUEZ, 1999, p. 160).

[3] A deformação da realidade, não significa ocultamento, evasão ou mistificação dela. Por isso o cômico não pode aparecer no Rococó (idealização da realidade) ou na arte abstrata (realidade desaparece). Quanto à dimensão estética do cômico na vida real e na arte, podemos dizer que a comicidade ocorre na vida real sem dimensão estética, ao passo que na arte e na literatura ela só existe esteticamente, ou seja, na vida real o riso ou o prazer espontâneo provocado não abre espaço para o prolongamento da contemplação estética. (VÁZQUEZ, 1999).

> humano fundado na capacidade humana de produzir, ressignificar e replicar ideias que competem entre si para "superviver". Algumas unidades têm mais êxito que outras e, cada vez que se repetem, elas sofrem transformações ajustando-se ao contexto, criando outras ideias em uma cadeia cultural dinâmica. (COELHO, MARTINS, 2018, p. 127).

Dentre as possibilidades de representação e/ou veiculação dos memes, temos a expressão Memes de Internet, a qual é utilizada para caracterizar uma ideia, geralmente uma piada, que se difunde/populariza através da internet rapidamente. Os Memes podem ser: frases, *links*, *gifs*, vídeos, imagem e texto, etc. Sendo o tipo mais comum as montagens de imagens e textos. Vale lembrar que "[...] qualquer informação poderia se tornar um meme: a fotografia de uma notícia, uma ilustração, uma frase de um vídeo publicitário, um personagem de determinado filme ou até mesmo cenas de nossas vidas cotidianas [...]." (HORTA, 2015, p.17). Para isso há um processo de ressignificação de imagens:

> No meme, a imagem apropriada ganha novo significado na medida em que dialoga com o texto e com o contexto da rede onde se insere. Podemos pensar no meme como um objeto que, por sua natureza, convida à intervenção criativa coletiva, questionando todo produto visual entregue para ser consumido como obra acabada: nada é intocável numa mídia social. (ARISTIMUÑO, 2014, p.5).

Essa intervenção criativa, além do questionamento de qualquer produto visual, possibilita uma ressignificação do objeto e visão crítica sobre o que é consumido enquanto imagem, além de gerar o efeito cômico. Um exemplo dessa ressignificação da imagem com apropriação de elementos associados as redes sociais, pode ser observado na sequência (figura 1), o qual relaciona tempos e épocas distintas através de obras de arte:

Figura 1 - Exemplo de meme - expectativa *versus* realidade
Fonte: Artes Depressão: https://www.facebook.com/ArtesDepressao/

O meme (figura 1) consegue, através de duas pinturas de Napoleão Bonaparte com títulos homônimos: “Napoleão cruzando os Alpes” de Jacques-Louis David (1800) e de Paul Delaroche (1850), relacionar elementos comuns em redes sociais, nas quais as pessoas inserem no *perfil* uma imagem, geralmente “produzida”, de si mesmas, ou seja, a imagem da esquerda, nos permite a associação com essa confecção de uma imagem pessoal, enquanto que a imagem da direita está associada as fotos que são tiradas de modo mais espontâneo, geralmente marcada pelos amigos nas redes socais, ou seja, “não há pose forçada”. Outro exemplo comum de meme que associa imagem e texto é o da escala (figura 2), no qual também apresentamos o uso de obras de arte:

Figura 2 - Exemplo de meme de escala com obras de arte (Cubismo)
Fonte: Artes Depressão: https://www.facebook.com/ArtesDepressao/

No meme da escala é necessário selecionar várias imagens, geralmente de um mesmo personagem de filmes e/ou séries, com expressões faciais diversas e/ou em situações distintas. No caso do meme acima (figura 2) podem ser utilizadas pinturas de um mesmo período artístico, do mesmo artista etc. Muitas vezes é necessário fazer um recorte da imagem, para realçar as expressões faciais, as quais devem indicar sensações/sentimentos diferentes para que a pessoa possa interagir nos comentários das redes sociais indicando quais imagens representam o seu estado de espírito através de números. Esse formato de meme pode proporcionar um conhecimento de obras de determinado artista e/ou movimento artístico, uma análise/interpretação das imagens que serão escolhidas para causar o efeito desejado, além de propiciar a interação do público. Tais exemplos mostram como é possível, por meio da leitura de imagens e inserção de textos, assim como da

reorganização/ressignificação daquelas, associarmos obras de arte com elementos diversos do cotidiano para criação de memes.

3. Memes e obras de arte no Ensino das Artes Visuais

A página *Arte Depressão*, da rede social denominada *Facebook*, apresenta memes utilizando obras de arte famosas de maneira humorística. Tendo por base esse modelo, a autora trabalhou com os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública na Região Metropolitana de Curitiba (PR), em 2018, a criação de páginas no *Facebook* para a inserção dos memes que também seriam criados por eles. Para isso os alunos tiveram que usar as TDICs, pesquisaram imagens de vários períodos históricos, estilos e épocas (pinturas, esculturas, fotografias, etc), buscaram aplicativos para edição de imagens e inserção de textos, fizeram leitura de imagens para verificar a relação entre a figura, o texto e o efeito cômico para a criação dos memes. Um aluno de cada turma ficou responsável pela criação da página e os demais alunos a "curtiram" para poderem inserir os memes realizados pelos grupos. Na sequência podemos observar um exemplo de página criada (figura 3):

Figura 3 - Página criada no *Facebook* pelos alunos para a inserção dos memes
Fonte: acervo pessoal da autora

A seguir apresentaremos alguns memes criados pelos alunos, cujos temas, foram: cotidiano escolar, vestibular/ENEM, formatura, faculdade/profissões e trabalho/emprego. Os tipos de memes solicitados aos alunos foram os seguintes: escala de 1 a 9; expectativa x realidade; mistura de épocas e relação imagem e texto básicos.

Figura 4 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

A figura 4 apresenta um recorte do tríptico denominado “Juízo Final” (1467-1471) de Hans Memling, no qual podemos observar a associação da imagem com o fato de que muitos alunos se sentem desesperados e angustiados devido as notas, aspecto este que não deixa de ser uma espécie de “julgamento” sobre a dedicação ou não aos estudos. Outro aspecto que também gera inquietação e expectativas nos alunos é a formatura (figura 5):

Figura 5 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

No meme da expectativa e realidade do aspecto da formatura (figura 5), os alunos que estão solteiros indicam que, enquanto a maioria dos alunos estarão dançando com seus pares, ele(a) estará dançando sozinho(a). As imagens do artista Fernando Botero, ambas representando personagens dançando ilustra como os alunos tiveram certo cuidado na escolha das imagens para criarem o meme, pois além delas serem do mesmo artista, elas apresentam a mesma ação: dançar. Na figura 6, podemos observar as perspectivas

das pessoas em geral em relação as escolhas dos alunos no que se refere a carreira sonhada, o mercado de trabalho e/ou o prestígio de determinadas profissões.

Figura 6 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 6, podemos constatar que a expressão facial da imagem da esquerda, indica, por meio da representatividade da figura divina na religião cristã (Jesus), a ideia de "Ai senhor, dai-me paciência...", pois, principalmente no terceiro ano do ensino médio, existe uma pressão social para que o estudante escolha uma profissão, sendo que muitas vezes eles consideram as perguntas incessantes um incômodo. Já a expressão facial da imagem da direita, indica como muitas pessoas não conseguem disfarçar a expectativa frustada, ao ouvir do "entrevistado" que ele optou por um curso que possui uma baixa conceituação social e/ou no mercado de trabalho.

No que se refere ao próximo meme (figura 7), os alunos se apropriaram de diversas pinturas, buscando expressões corporais/faciais distintas para que as pessoas, ao acessarem o meme, citem a numeração que mais se aproxima com a reação que teve ao ver na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Destaca-se no conjunto a imagem 5, "O Grito" (1893) de Edvard Munch indicando profundo desespero e a imagem 1 de um macaco, que no senso comum está associado a ideia de se sentir um ignorante completo:

Figura 7 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

Vale lembrar que nesse meme da escala, em geral é necessário fazer um recorte da imagem para focar na expressão facial, aspecto esse que não aparece nas 9 imagens selecionadas. Ainda assim, é possível perceber as diferentes noções que cada uma pode transmitir. Na sequência, podemos observar outra situação relativa aos estudos, os trabalhos em grupo:

Figura 8 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

No meme acima (figura 8), sobre trabalho em grupo, os alunos conseguiram retratar, de modo figurado, como geralmente funciona o trabalho em grupo. Ao inserir, na esquerda, uma imagem de vários anjos (ou crianças vestidas de anjos), expressando paz, serenidade enquanto expectativa, na esquerda eles mostram como essa expectativa foi frustrada, pois a imagem da direita, do artista colombiano Fernando Botero, intitulada *"Desplazado",* de um

homem utilizando muletas e sem uma perna, indica que ao término do trabalho em grupo a pessoa saiu mutilada devido ao estresse e problemas que houve durante o processo.

Outro aspecto que foi abordado pelos alunos refere-se a merenda escolar, o que parece bastante significativo para alguns alunos, principalmente os de escolas públicas, tal como podemos ver na figura 9:

Figura 9 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

A obra "Operários" (1933) de Tarsila do Amaral foi apropriada pelos alunos para a confecção desse meme pelo excesso e diversidade de pessoas amontoadas, simbolizando tanto a diversidade dos próprios estudantes, assim como o aglomeramento que fica ao formarem filas enormes na cantina do colégio quando bate o sinal para o intervalo das aulas. Na figura 10, observamos a associação da imagem selecionada com a reação de alguns alunos relapsos quando a confirmação da realização das tarefas é requerida pelo professor(a)

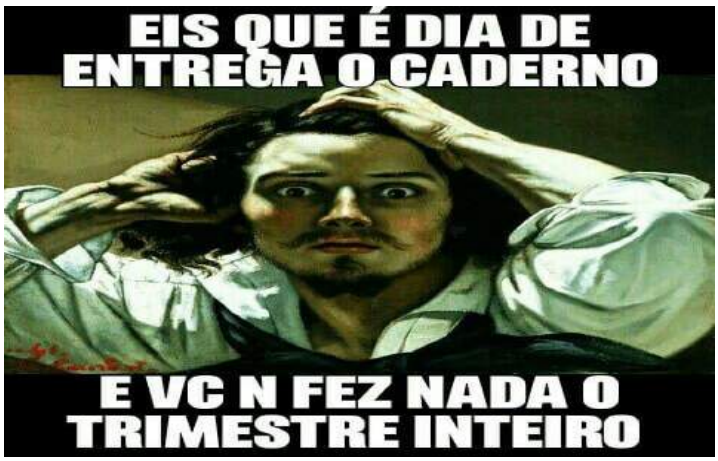


Figura 10 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 10, podemos observar que os alunos se apropriaram da pintura de Gustave Coubert, intitulada “O desespero ou Autorretrato” (1853-1855) para indicar a agonia dos alunos, devido a despreocupação de anotar os conteúdos escolares ao longo dos meses, sendo cobrados em um dia específico pelos docentes. Por fim, temos a figura 11:

Figura 11 - Meme realizado pelos discentes do 3º ano (2018)
Fonte: acervo pessoal da autora

Nessa apropriação do “Retrato do Dr Gachet” (1890), de Vincent Van Gogh, os alunos conseguiram sintetizar a ambiguidade de sentimentos quando eles terminam o Ensino Médio, ou seja, por um lado a alegria de não ser mais necessário frequentar a escola, sendo esta, para muitos, algo enfadonho, e por outro um momento de angústia e reflexão sobre as incógnitas relativas a todas as possibilidades que se abrem após o término da Educação Básica.

4. Considerações finais

Vemos, portanto, que os alunos, a partir das suas próprias expectativas por estarem finalizando o ensino médio, prestes a fazer formatura, participar do vestibular/ENEM, procurar emprego, fez com eles conseguissem criar memes criativos, além de fazerem memes contendo uma síntese de suas vidas enquanto alunos, pois tratam sobre a fila do lanche, sobre a preocupação com as notas, avaliação etc. Vimos, ainda, que os alunos precisaram fazer uma busca por imagens artísticas, assim como leitura/interpretação destas, para criar os memes, o que, provavelmente, permitiu a ampliação de seus repertórios artísticos visuais; usaram as TDICs como ferramenta de confecção dos

trabalhos, pois tiveram que baixar imagens, selecionar aplicativos para editá-las e/ou inserir textos, assim como criar páginas em redes sociais para publicar os memes criados. Ou seja, esse trabalho conseguiu relacionar cultura visual, obras de arte, leitura de imagens, cotidiano dos alunos e TDICs através dos memes.

5. Referências

ARTES DEPRESSÃO. Página da Rede Social Facebook. 2021. Acessado em 23 ago. 2021. Online. Disponível em: https://www.facebook.com/ArtesDepressao/

ARISTIMUÑO, F. O meme como expressão popular no ensino de arte alguns pensamentos e conceitos base do projeto de pesquisa EVMS**. Revista Digital Art&**. Ano XII - Número 15 - Novembro de 2014.

COELHO, C; MARTINS, R. Memes de internet, visualidades e discurso humorístico. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 11, n. 1, p. 121-139 – jan./abr. 2018.

HORTA, N B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica.** Dissertação (Mestrado em Comunicação). 2015. 191f. Faculdade de Comunicação. Universidade de Brasília.

MONTEIRO, R H. Cultura Visual: definições, escopo, debates**. Domínios da imagem**, Londrina, I, N. 2, p. 129-134, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

PENSAMENTO VISUAL E VERBAL NO PROCESSO CRIATIVO EM ARTES VISUAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO INSPIRADA EM FRANS KRAJCBERG

Rachel de Sousa Vianna[1]
Ana Luiza Fontoura Pinheiro[2]

Resumo

O artigo reflete sobre os desafios e as possibilidades de promover o pensamento visual e verbal no processo criativo em artes visuais. Para tanto, toma como referência a aplicação do material educativo *Frans Krajcberg: Arte e meio ambiente* em três turmas de 1º ano do ensino fundamental.

Palavras-Chave: ensino de artes visuais, educação básica, processo criativo, pensamento visual e verbal, metodologia de ensino.

Abstract

The article reflects on the challenges and possibilities of promoting visual and verbal thinking in the creative process in visual arts. To do so, it takes as reference the application of the educational material *Frans Krajcberg: Art and the environment* in three classes of the 1st year of elementary school.

Keywords: visual art education, basic education, creative process, visual and verbal thinking, teaching methodology.

1. Pensamento visual e verbal no processo criativo em artes

Pensar e falar mais, fazer menos: esta é a recomendação do Art21[3] para educadores interessados em trabalhar com arte contemporânea. Na perspectiva dessa organização, incorporar a arte contemporânea no ensino requer uma mudança de paradigma, deslocando o foco da instrução de técnicas de produção plástica para o debate de ideias. O raciocínio se fundamenta no entendimento de que muitos

[1] Professora da Escola Guignard e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.
[2] Estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Bolsista de Extensão do projeto *Mediação da experiência estética na escola* no Edital PAEx 2018.
[3] Organização sem fins lucrativos que se dedica a promover a arte contemporânea por meio da produção de documentários e programas educativos.

artistas não trabalham mais em um único meio ou técnica. Em vez disso, exploram múltiplas mídias e estratégias visuais para expressar uma ideia, um conceito, um sentimento ou experiência. Portanto, se a ideia é tomar os artistas do nosso tempo como modelos criativos, deve-se incentivar os estudantes a considerar de onde vem sua inspiração, como desenvolvem suas ideias, em que critérios baseiam suas escolhas, quais referências utilizam em seu trabalho. Essas questões valem tanto para os processos de apreciação quanto de produção de obras de arte.

A importância de desenvolver habilidades discursivas no ensino de artes vem sendo defendida por diferentes estudiosos. Na visão de João Paulo Queiroz (2015), no cenário atual o artista se vê convocado a ocupar um espaço de discurso sobre seu próprio trabalho e dos seus pares, o que exige uma literacia mais sofisticada e uma competência maior na verbalização sobre arte. Para Michael Parsons (1998), a abordagem contemporânea de ensino de arte considera necessários e ativos tanto o pensamento visual quanto o verbal. Teresinha Franz (2003) defende a verbalização e a livre argumentação dos alunos como um caminho indispensável no desenvolvimento da consciência reflexiva, do pensamento complexo e de níveis elevados de compreensão estética. Segundo a autora,

> *O processo de manifestar pensamentos aos outros também permite que nos manifestemos a nós próprios, e com isso, tornamo-nos conscientes do que realmente sabemos. É mediante a verbalização que nossos pensamentos convertem-se em reflexão. Falar de obras de arte, escrever sobre elas, dialogar com a classe a respeito de seus significados, são estratégias didáticas indispensáveis para iniciar o processo de compreensão das mesmas (FRANZ, 2003, p.183).*

A utilização do discurso verbal como instrumento para potencializar as habilidades de metacognição[4] está no cerne de programas educativos que adotam uma abordagem cognitivista para trabalhar com obras de artes visuais, como o *Artful Thinking*[5] e o *Visual Thinking Strategies* – VTS[6]. O projeto *Mediação da experiência estética na escola*[7], desenvolvido no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, propõe estimular o pensamento visual e verbal dentro de uma

[4] Capacidade humana de monitorar e autorregular os processos cognitivos (JOU, SPERB, 2006).
[5] Programa do Projeto Zero, da Universidade de Harvard, voltado para ajudar professores a trabalhar com obras de arte para promover o pensamento e a aprendizagem de seus estudantes. Ver: TISHMAN, S.; PALMER, s/d.
[6] Organização sem fins lucrativos, baseada em pesquisa, que promove a aprendizagem por meio da discussão sobre obras de arte.
[7] Combinando ensino, pesquisa e extensão, o projeto disponibiliza para professoras da educação básica materiais educativos inéditos, produzidos por estudantes da Escola Guignard. As professoras experimentam os materiais em sala de aula de forma independente ou atuam como observadoras, enquanto integrantes da equipe exercem a função de mediadores, aplicando as atividades propostas.

perspectiva multidimensional, capaz de abarcar tanto a educação estética como a educação ética. Para discutir como a metodologia didática que vem sendo construída no projeto lida com os desafios e as possibilidades de promover o pensamento visual e verbal no processo criativo em artes, este artigo toma como ponto de partida a aplicação do material educativo *Frans Krajcberg: Arte e meio ambiente* em três turmas do 1º ano do ensino fundamental.

Criado por Maria de Lourdes Campos Rosa [8] como trabalho final da disciplina *Mediação em artes visuais*, oferecida para estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura em artes plásticas da Escola Guignard – UEMG, o material segue as mesmas bases teóricas que sustentam o projeto. A preocupação em valorizar a dimensão estética se reflete na busca por estratégias didáticas voltadas para ampliar a disposição e as habilidades necessárias para estabelecer uma relação mais intensa com a arte, tomando como base os parâmetros apontados por John Dewey (2010) para caracterizar uma experiência estética. No âmbito ético, a concepção de educação como prática da liberdade, defendida por Paulo Freire (1974, 1996), e a proposta para uma compreensão crítica da arte, desenvolvida por Terezinha Franz (FRANZ 2003), constituem as balizas principais.

As autoras do artigo, respectivamente coordenadora e bolsista de extensão do projeto, estiveram diretamente envolvidas na aplicação do material educativo. As próximas seções apresentam uma descrição do material, um breve relato do processo de aplicação e os resultados da avaliação feita por estudantes, professoras e mediadora. As considerações finais retomam a discussão sobre os desafios envolvidos no ensino de artes visuais voltado para desenvolver o pensamento visual e verbal no processo criativo em artes.

2. Material Educativo: *Frans Krajcberg: Arte e meio ambiente*

Reconhecido internacionalmente, Frans Krajcberg foi ao mesmo tempo um artista e um ativista ambiental. Utilizando materiais naturais, produziu obras em várias mídias e formatos, sempre como um manifesto contra a destruição da natureza. O material educativo que leva seu nome traduz a admiração profunda da autora pelo

[8] A autora assinou um documento cedendo os direitos autorais do material educativo para o projeto.

artista. Lourdinha Campos mantém um blog sobre Krajcberg desde 2008[9], por meio do qual compartilha textos críticos, vídeos, *sites* e notícias sobre sua obra. Essas referências foram incorporadas ao material educativo, que fornece uma extensa lista de indicações em vários formatos para embasar as atividades propostas ou como fonte de pesquisa para professoras e estudantes. Para desenvolver as propostas de atividade para crianças na faixa etária de cinco e seis anos, Campos Rosa apoiou-se em sua experiência como pedagoga e professora da educação infantil.

Impresso em formato A4, o material reúne uma parte escrita e um conjunto de oito pranchas. Cada prancha apresenta de um lado uma fotografia em cores de uma obra de Krajcberg e no verso a ficha técnica da obra, acompanhada de depoimentos do artista, citações de críticos de arte ou pequenos textos informativos. A parte escrita do material se divide em uma série de itens: carta ao/à professor(a); justificativa da importância de trabalhar a temática ambiental nas aulas de artes visuais desde a educação infantil; informações sobre a poética militante de Krajcberg; dezessete propostas de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula; indicações de sites com obras de outros artistas que se dedicam à temática ambiental; biografia do artista; glossário com termos técnicos e minibiografias de artistas citados nos textos sobre Krajcberg e referências.

Figura 1 – Material educativo *Frans Krajcberg: Arte e meio ambiente.* Fotografia das autoras, 2018.

[9] Frans Krajkberg: o homem, o artista, o gênio. Acessado em 2 set. 2021. Online. Disponível em: https://krajcberg.blogspot.com/

As propostas de atividades se desenvolvem em torno das obras de Frans Krajcberg, explorando questões estéticas e éticas que permeiam a poética do artista. As sugestões combinam apreciação (por meio das pranchas com fotografias de obras do artista), estudo da biografia e do contexto de produção de suas obras e a criação artística, utilizando materiais naturais – folhas, galhos, cascas de árvore, tintas artesanais, argila etc. Tirando partido da materialidade característica desses elementos naturais em produções bi e tridimensionais, as atividades contemplam diferentes técnicas, como *frottage*, desenho, pintura, gravura, colagem e escultura. Não existe uma ordem predeterminada para as atividades, e as professoras são encorajadas a definir a sequência e a forma de execução considerando o seu contexto e seus objetivos pedagógicos.

3. Aplicação do material

Frans Krajcberg: arte e meio ambiente foi aplicado em aproximadamente 75 estudantes, divididos em três turmas de 1º ano[10]. Todos eram alunos de uma mesma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizada em um bairro de classe média da Região Noroeste da cidade. Apesar da escassez de áreas verdes, a escola possui espaços amplos, com áreas de convivência, uma pequena horta, quadras e uma área coberta com uma pia e uma grande mesa coletiva para oficinas de artes. As atividades aconteceram nos meses de agosto e setembro de 2018, com sete encontros semanais de uma hora e vinte minutos com cada turma. O trabalho incluiu também atividades extraclasse, em que as crianças desenvolveram pesquisas sobre a vida e a obra de Krajcberg com a ajuda de suas famílias. A construção do itinerário de aplicação do material se deu de maneira colaborativa, por meio de conversas entre a mediadora e as três professoras regentes. Do conjunto de atividades propostas no material educativo, escolhemos aquelas mais adequadas aos espaços físicos e materiais disponibilizados pela escola. As três turmas seguiram o mesmo roteiro.

[10] A aplicação do material educativo foi feita mediante a assinatura do Termo de Assentimento pela Diretora da Escola e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas professoras participantes. Conforme estabelecido nesses documentos, serão preservadas a identidade da escola, dos estudantes e das professoras parcerias, as quais receberam pseudônimos nesse artigo.

O primeiro encontro consistiu em um contato inicial com as obras e a biografia de Krajcberg. Com a turma subdivida em grupos de até cinco crianças, distribuímos as pranchas com as fotografias das obras para que os grupos conversassem livremente sobre o que viam nas imagens. Em seguida, lançamos as perguntas sugeridas no material, incentivando as crianças a observarem atentamente as imagens para perceber mais detalhes, identificar as técnicas utilizadas, pensar sobre o que o artista estava tentando comunicar, como poderiam interpretar o significado das obras e refletir sobre seus sentimentos em relação ao que estavam vendo. Finalizamos esse encontro com um representante de cada grupo apresentando as ideias debatidas com seus colegas para o restante da turma.

No segundo encontro demos continuidade à conversa a respeito das obras de Krajcberg para, em seguida, trabalhar com a produção de desenhos coletivos e pinturas que se relacionassem com a temática das obras do artista. Ao final, solicitamos às crianças que na próxima aula levassem de casa beterrabas, cenouras e açafrão em pó para fabricar tintas artesanais. Na terceira aula, fomos surpreendidas com a alta adesão ao nosso convite. Foram tantos ingredientes que a tinta produzida com a primeira turma foi suficiente para as outras duas. Os estudantes que não participaram da produção das tintas receberam explicações sobre o processo de fabricação. Cada turma realizou uma pintura coletiva com as tintas artesanais.

Figuras 2 e 3 – Estudantes produzem tintas naturais. Fotografia das autoras, 2018.

No quarto encontro realizamos uma atividade com a técnica de *frottage.* O material educativo propunha que as crianças visitassem as dependências da escola para recolher folhas secas, mas como não havia árvores na escola, as folhas foram levadas de casa pelas professoras. Durante as atividades práticas, a mediadora e as professoras lembravam às crianças de onde aquelas folhas tinham sido retiradas e da importância do cuidado com a natureza e o ambiente.

Figuras 4 e 5 – Estudantes do 1º ano trabalham com *frottage*. Fotografia das autoras, 2018.

Para o quinto encontro, solicitamos às crianças que levassem de casa folhas, galhos e sementes. A atividade consistiu na produção de esculturas a partir destes materiais naturais e também de argila, providenciada pela escola. Para esse trabalho, utilizamos a mesa coletiva situada em uma área externa. É importante enfatizar que a criação das esculturas foi o ponto culminante no percurso desenvolvido a partir das obras de Krajcberg. Observando as crianças foi possível perceber a intensidade do seu envolvimento no processo criativo e a liberdade com que se entregaram à experimentação dos materiais.

No sexto encontro, as crianças finalizaram suas peças com tintas fornecidas pela escola. Nessa aula, as próprias crianças propuseram dar título para suas esculturas. Como não houve tempo para tal, isso foi trabalhado posteriormente com as professoras regentes. No sétimo e último encontro, realizamos a avaliação do material educativo com os estudantes. Para marcar o encerramento do projeto na escola, as professoras regentes organizaram uma exposição de fotos e esculturas produzidas pelas crianças.

Figuras 6 e 7 – Estudantes do 1º ano criam esculturas com argila e materiais naturais. Fotografia das autoras, 2018.

4. Avaliação por parte das crianças, das professoras e da equipe do projeto

Uma premissa do projeto *Mediação da experiência estética na escola* é que a aplicação dos materiais educativos funcione como uma plataforma de teste, de modo que as considerações de estudantes, professores e mediadores sejam levadas em conta na revisão do conteúdo e das propostas de atividades. Para permitir a participação de todos os envolvidos, a equipe desenvolveu fichas de avaliação para professores e estudantes, esta última em três versões, direcionadas para diferentes faixas etárias. As respostas dos estudantes são tabuladas, dando origem a gráficos específicos para cada material testado. As professoras, além de analisar por escrito o conteúdo e a metodologia do material educativo e a aprendizagem dos estudantes, têm oportunidade de fazer um relato oral de sua experiência em reuniões presenciais organizadas pelo projeto. Quando o material é aplicado por uma mediadora, como no caso de *Frans Krajcberg: Arte e meio ambiente,* ela faz um relatório escrito, baseado em anotações que realiza ao longo de todo o processo. Esse conjunto de dados é analisado pela equipe do projeto, que faz recomendações para a revisão dos materiais educativos.

O *Gráfico 1* reúne as respostas de 68 estudantes das três turmas. De modo geral, pode-se observar que uma maioria significativa de crianças considerou ótimos os quatro quesitos analisados. O tema do material recebeu a maior aprovação, com 97% de ótimo, seguido pelas atividades práticas, avaliadas como ótimas por 94% dos respondentes. As obras ficaram em terceiro lugar e, por último, aparece a conversa sobre as obras, que foram classificadas como ótimas respectivamente por 90% e 86% de respondentes.

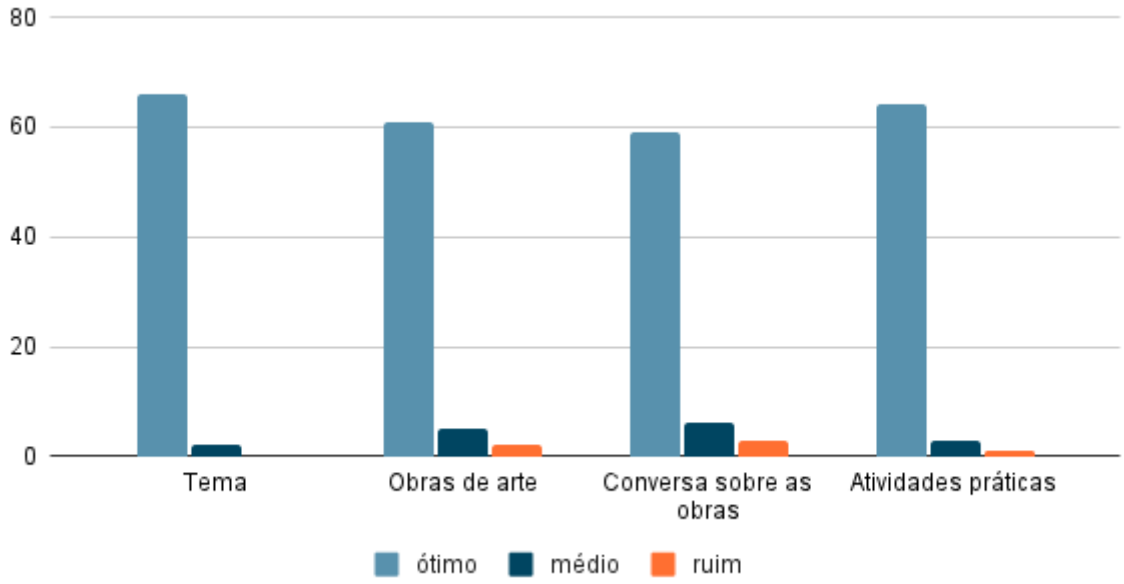


Gráfico 1 – Avaliação do material educativo por 68 alunos de três turmas do 1º ano do ensino fundamental. Fonte: autoras, 2018.

A avaliação das três professoras também foi bastante positiva. Em relação à aprendizagem dos estudantes, consideraram que o desenvolvimento da curiosidade, da percepção visual, da capacidade crítica e de comunicação verbal foi acima do esperado, enquanto as habilidades de pesquisa e de trabalho em grupo ficaram dentro da média. Segundo a professora Rebeca, “foi um trabalho riquíssimo, com experiências significativas que com certeza ficaram na nossa memória afetiva”. Na perspectiva de Rafaela, “os alunos participaram bem e com grande interesse. Foi uma grande experiência para todos nós!”. Para Helga, “o mais interessante foi a forma como a monitora induzia a criança a criar sua própria arte, livre de convenções.” Mais à frente, ela aponta que “um dos materiais que foi utilizado e que incorporei na minha prática foi a argila. Um material ideal para trabalhar a criatividade e o sentimento da criança.” Uma lacuna lamentada pelas professoras refere-se ao fato de não ter sido possível trabalhar com os vídeos indicados no material educativo, por questões de organização da escola.

As observações da mediadora ao longo da aplicação do material educativo jogam luz sobre aspectos significativos da dinâmica de sala de aula. Um primeiro ponto diz respeito às diferenças no envolvimento demonstrado pelas docentes. O maior engajamento da professora Rebeca, única a participar da *Formação em mediação estética* oferecida aos docentes colaboradores do projeto em 2018,

repercutiu diretamente no interesse de seus estudantes. Um segundo ponto refere-se à importância de incorporar a possibilidade de erro no processo criativo, trabalhando com materiais e técnicas que convidem à experimentação. Essa liberdade impressionou a professora Helga, que relatou à mediadora que muitos de seus estudantes não se envolviam e nem gostavam das aulas de artes por não se sentirem capazes de criar. A plasticidade da argila, que permite fazer e refazer muitas vezes o trabalho, incentivou uma postura mais aberta e flexível por parte das crianças. Um terceiro ponto concerne a validade de retomar a discussão sobre a poética do artista ao longo das práticas de ateliê, promovendo o reconhecimento de conexões entre ideias, propósitos, materiais e técnicas envolvidas no processo de criação artística. Diretamente relacionado com essa questão aparece a conversa sobre arte, uma novidade e um desafio para a maioria dos estudantes.

Como o Gráfico 1 indica, esse foi o item que menos agradou as crianças. Na condução das atividades, foi possível perceber o quanto pode ser difícil para elas manter o interesse e a concentração, principalmente em se tratando de um grupo grande. A dispersão aconteceu, por exemplo, durante a apresentação para a turma dos debates realizados nos grupos, quando as outras crianças não davam atenção à fala do colega. Foi exatamente na valorização do diálogo que a professora Rebeca se destacou. Para além dos encontros com a mediadora, ela conversava com as crianças a respeito do tema e das questões desenvolvidas por meio do material educativo, bem como estimulava uma postura reflexiva de seus alunos e alunas ao final de todos os encontros, incentivando as crianças a falarem a respeito daquilo que mais gostaram na aula e das aprendizagens que desenvolveram no processo. Com muitas oportunidades para verbalizar suas ideias e sentimentos, os estudantes conseguiram estabelecer ligações entre aquilo que faziam e a poética de Krajcberg de maneira mais profunda, desenvolvendo percepções estéticas em torno do próprio processo criativo e construindo seus próprios sentidos a respeito das experiências vivenciadas em aula.

5. Considerações finais

A um observador externo, que desconheça os objetivos pedagógicos do projeto *Mediação da experiência estética na escola* em relação ao desenvolvimento do pensamento visual e verbal dos estudantes, pode parecer que as atividades de ateliê se resumiram a uma experimentação livre e descontextualizada de materiais, formas, cores e texturas. Mesmo as duas professoras que acompanharam todo o processo de

aplicação do material educativo, mas não participaram da formação oferecida pelo projeto, parecem ter se interessado mais pela produção manual dos alunos do que por sua aprendizagem sobre o papel da arte contemporânea no diálogo com questões fundamentais da nossa época, como a preservação da natureza, no caso da obra de Frans Krajcberg.

Na avaliação das autoras, a retomada constante da conversa sobre o projeto poético de Krajcberg constitui a espinha dorsal do material educativo, na medida em que possibilita às crianças perceber os componentes estéticos e éticos que regem o processo criativo em artes. Identificar as fontes de inspiração do artista, os critérios que pautam suas escolhas temáticas e plásticas ou a influência do contexto em que produz seu trabalho possibilita compreender a arte como um campo de conhecimento e de construção de valores, promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico. Em paralelo, estimular a verbalização sobre seu próprio aprendizado e processo criativo pode favorecer a metacognição, ajudando os estudantes a compreender as próprias vivências e construções subjetivas.

A experiência deixou claro que a mudança de paradigma em direção a falar e pensar mais representa um desafio para estudantes e professoras. Pode-se supor que a dificuldade de estabelecer um diálogo produtivo envolvendo toda a turma esteja relacionada com uma cultura escolar que não incentiva os estudantes a expor verbalmente suas impressões, observações e opiniões, ficando o lugar de fala reservado à figura da professora. A atuação da professora Rebeca indica que algumas docentes já trabalham em uma perspectiva mais horizontal, incentivando seus estudantes a desenvolver suas habilidades discursivas.

Por fim, não se pode deixar de mencionar a importância de iniciativas que contribuam para aproximar universidade e escola. Se os depoimentos das professoras parceiras e de seus estudantes ilustram os benefícios do intercâmbio entre escola e universidade, é importante registrar também os ganhos para a UEMG. Por meio do projeto, estamos formulando e validando diretrizes para uma pedagogia para as artes: combinação de educação estética e ética; ênfase no trabalho com arte contemporânea; centralidade do diálogo como ferramenta de mediação cultural; flexibilidade na proposição de atividades educativas etc. Vale ressaltar que mesmo com foco na educação básica, o projeto reverbera também no ensino superior, uma vez que muitos dos princípios testados nas escolas têm se mostrado válidos também para os cursos de bacharelado e licenciatura em artes.

6. Referências

ART21. Acessado em 22 abr. 2020. Online. Disponível em: https://art21.org/
ARTFUL THINKING. Acessado em 3 set. 2021. Online. Disponível em: http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking
FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 177-185, 2007.
PARSONS, M. Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: **A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE,** V Encontro**,** São Paulo, 1998. São Paulo: SESC/SP, 1998, s/p. Acessado em 20 set. 2011. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm>
QUEIROZ, J. P. Os novos discursos sobre arte, agora escritos pelos artistas. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 134-146, ago. 2015.
TISHMAN, S.; PALMER, P. **Works of art are good things to think about.** ARTFULL THINKING. Acessado em 3 set. 2021. Disponível em: < https://pz.harvard.edu/resources/works-of-art-are-good-things-to-think-about>
VISUAL THINKING STRATEGIES – VTS. Acessado em 3 set. 2021. Online. Disponível em: https://vtshome.org/

Agradecimentos

A aplicação de *Frans Krajcberg: Arte e meio ambiente* nas três turmas de 1º ano envolveu um número considerável de colaboradores: Lourdinha Campos, autora do material educativo; a diretora da escola, as professoras parceiras, os estudantes e seus responsáveis; equipe do projeto *Mediação da experiência estética na escola.* A todas e todos, nosso reconhecimento. Agradecemos também à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais – PROEx, pelo prêmio e pela bolsa de extensão concedidos por meio do Edital PAEx 01/2018.

MENINES BORBOLETAS E MONSTRES - IMAGENS E NARRATIVAS EM UMA ESCOLA URANISTA

Thiago Nascimento[1]

Resumo:

Este trabalho consiste em reflexões sobre gênero, sexualidade e afetividades nas aulas de arte a partir das leituras de imagem e de arranjos das narrativas das alunas, alunos e alunes[2] dos anos finais no ensino fundamental I. Parto da discussão sobre os afetos e afetações de um professor gay; como a necessidade de entender a performatividade da corpa docente, traz possibilidades para que narrativas se apresentem em novas conexões e descobrimentos, onde podemos discutir uma escola que não pauta somente o conceito, mas pratica a liberdade de ler o mundo e transbordar essa emancipação nas corpas.

Palavras-chave: gênero, sexualidade,imagem , escola, artes visuais.

Resumen:

Este trabajo consta de reflexiones sobre género, sexualidad y afectos en las clases de arte a partir de lecturas de imágenes y arreglos de las narrativas de alumnos de los últimos años de la escuela primaria. Empiezo con una discusión sobre los afectos y afectaciones de un profesor gay; como la necesidad de comprender la performatividad del cuerpo docente, brinda posibilidades para que las narrativas se presenten en nuevas conexiones y descubrimientos, donde podamos discutir una escuela que no solo orienta el concepto, sino que practica la libertad de leer el mundo y desbordar. la emancipación en los cuerpos.

Palabras-clave: género, sexualidad, imagen, escuela, artes visuales.

[1] Viado, arte educador e mestrando do PROFARTES / Instituto de Artes da Unesp na linha de pesquisa dos processos de ensino, aprendizagem e criação em arte.

[2] Usarei a linguagem não-binárie para tratar de artigos, pronomes, verbos, alguns substantivos carregados de imagem social/masculina e adjetivos pessoais.Como me identiico: homem, gay, cis, as referências para a minha pessoa serão neste sentido.
LAU, H.D. O Uso da Linguagem Neutra como Visibilidade e Inclusão para Pessoas Trans Não-Binárias na Língua Portuguesa: A Voz “Del@s” ou “Delxs”? Não! A voz “Deluz”!, V Simpósio Internacional de Educação Sexual, Maringá, 2017.

1. Afetades que Afetam

Ser professorie viado não é novidade na escola pública. Porém, só quem entrou na sala de aula pela primeira vez, sendo abichalhado, sabe bem qual é a sensação. A autovigilância é ativada e o receio de se deparar com perguntas incomuns é algo que faz suar frio. Buscar nas minhas memórias as sensações e lembranças das minhas experiências, ajuda a permanecer inspirado pelo que me move. Não me lembro de uma escola que eu tenha entrado, onde não ouvi a seguinte pergunta: “Posso perguntar uma coisa, o senhor não vai se ofender?”. Os questionamentos eram formulados de acordo com a situação. Crianças menores perguntam se eu sou casado, se tenho filhos e qual o nome da minha esposa. É claro que aqui a imagem de uma família é a imposta pela sociedade patriarcal: pai, mãe e filhos. Quando estou nas turmas dos anos finais, a pergunta já é mais direta: “ Você é gay?”. Em todas as situações eu procuro ser sincero e entendo que a curiosidade advém da necessidade de resposta que se encaixe na expectativa gerada pelo meu jeito de falar, de andar, de parar, de performar a minha existência no mundo. Mas nem sempre isso ocorre. Já ouvi palavras como: “credo”, “ai professor” ou “nossa que estranho”. E é a partir dessas afetações que eu começo a divagar pelo assunto, sem muita pretensão, mas com muita liberdade.

E foram estas narrativas de curiosidade que materializaram a minha existência na aula de arte. Justamente nessa troca de ideias sobre o que este professor acredita, pratica e também teme é que criamos um afeto, uma liberdade para conectarmos nossas falas e sensações.

Historicamente tratades como doentes, demônios, rotulades como sodomitas, neste momento, eu consigo entender que podemos dialogar com uma ou mais possibilidades de existir. Como diz a maravilhosa Isadora Ravena (2020, p.5): Através da imaginação! Não pretendo aqui ser reducionista com as questões de identidade de gênero e sexualidade, mas afirmar que as afetividades podem traçar linhas e formar uma cartografia necessária, pelo menos nos territórios da escola. E é desse território que falo, que falamos, nós, elas, eles, elus e eu.

Mas transito aqui pelos arranjos que pulsam infinitamente, formando muitas perspectivas que nascem e morrem assim que outras conexões são formadas. Um exercício de existirmos, mas não nos rotularmos. Narrativas nômades que não fariam sentido se definissem uma realidade, já que se pretende falar da diversidade e do não

classificar. Podemos ser o que quisermos e se desejarmos não ser mais, que assim seja.

Em algum momento, e eu realmente não tenho a noção de qual, deixam de ver o professor gay e iniciam uma trajetória que ainda está ligada a minha sexualidade, mas despertou um interesse nas diversas formas de existir. Alunas, alunos e alunes começam um processo de autoinvestigação, de exploração das subjetividades, mas agora criamos uma comunicação muito direta. Aparecem bandeiras coloridas nos desenhos, falas sobre a própria sexualidade, leituras de cultura visual nas quais o gênero é discutido com um olhar e com certa intertextualidade.

> *Preciso não escrever sobre como atravessar um processo perante o qual eu me sinto perdida. preciso não escrever sobre o que fazer quando estou paralisada.Se posso arrancar da paralisia e da confusão um outro modo de escrita, preciso escrever sem garantia de que escrever mostrará as saídas, escrever com risco de mergulhar em espiral negativa e me afogar no ar seco da dúvida. Preciso não escrever, mas insisto e escrevo. uma promessa é uma dívida: mesmo em face do máximo despojamento, preservar com a própria vida esse risco. (Mombaça, 2021)*

Um fato curioso que ume professorie LGBTQIA+ desperta na escola é a de que colegas educadoras e educadores sentem-se ameaçades pela necessidade de se relacionarem com o diferente. Mais do que isso (e aqui reforço a minha experiência), é o medo de lidar com a possibilidade ou imprescindibilidade da abordagem sobre pautas identitárias. São raras as vezes que os temas LGBTQIA+ aparecem nas aulas de colegas sem serem tratados como conceito e numa associação que muitas vezes tangencia a problematização. Com as propostas de diálogos com a escola, pretendo exercitar movimentos e deslocamentos de olhares e narrativas, conduzides apenas pela troca das afetações que as subjetividades sugerem. Daí a interpretação também não poderia ter objetivos classificatórios, mas a percepção das matizes que aparecem nas falas.

Entendo que para que haja uma cinesia, a impulsão para um deslocamento na escola é imaginável pelos arranjos das narrativas e esse é o caminho que tomo para investigar as subjetividades dos territórrios da escola nesse processo.

2. Borboletas e Monstres

Alunes borboletas, foi assim que inicialmente pensei que poderiam ser chamades as crianças e adolescentes, nas aulas de arte.

Essa alusão à borboleta nasce de uma frase que ume alune do ensino fundamental I disse em meio a uma das aulas de arte: “Queria ser uma borboleta!”. Espontaneamente e de forma singular, elu se movimenta como uma borboleta, como SUA borboleta, brincando de voar. Provocade pela minha pergunta sobre como seria essa borboleta, responde: Assim...e performa uma borboleta com sua corpa. É isso, a imagem, ativa a imaginação e reverbera no corpo uma possibilidade de ser a própria imagem, de subvertê-la em uma poética pessoal. Bater as asas então é narrar suas perspectivas, afetos e subjetividades. Voar é perceber o bater de asas, o próprio e de outres, construir uma experiência estética de movimentos através da leitura dessas imagens, que se formam e se transformam com as narrativas. E por esse bater de asas, por essa brincadeira de voar, iniciamos um voo errático. Asas que batem de corpas que performam novos arranjos e criam possíveis conexões, que ao encontrarem outras borboletas, rearranjam e assim, em constante transformação, as narrativas imagéticas vão sendo delineadas em processo contínuo, não findam.

Encontros e narrativas transbordam as aulas de arte e pulsam em direção a voos que desenham subjetividades nos corredores e territórios da escola. Desejam voar, mas ainda estão preses em uma redoma doutrinadora, uma espécie de controladora de voo, que desenha uma trajetória para as borboletas desejantes de liberdade. Num exercício de querer voar mais alto, começam a perceber caminhos para escapar da redoma, são as leituras de um mundo que se sente, mas que agora pode se transportar pela palavra, pela imagem, pela necessidade de voar juntes. É no bater dessas asas que as borboletas aparecem.

> *Não é por acaso que a metamorfose da lagarta e da ninfa em borboleta é chamada de imago. Assim se passa com a imagem da borboleta e com a imago psíquica no sentido de Lacan (ou de Merlau- ponty, aliás): ela bate - ela bate as asas. É uma questão de aparição visual e de experiência corporal ao mesmo tempo. (DIDI-HUBERMAN, 2010)*

Es alunes iniciam um movimento de “querer ser”: “Eu quero ser um herói que tem super-força!”, “Eu jogo espetos pelas mãos!”... E quando menos se espera um “aluno” diz: “Eu quero ser uma sereia!”. Sereia? Perguntei-lhe. “Sim! Metade peixe e metade mulher”. Alguns riem. Continua: “Eu teria um rabão de sereia e poderia

respirar debaixo d 'água". Parei por alguns segundos e completei: "Imaginem se pudéssemos ser metade humane e metade algume outre ser!?". A aula estava no fim, mas ouvi mais uma vez narrativas incríveis como: "Eu queria ser metade homem e metade urso" - e fez o som do urso com a boca.

Lembrei-me de um exercício que fiz na Escola Livre de Teatro, em 2006, com a leitura do Livro dos Seres Imaginários, de Jorge Luís Borges (BORGES, 2000). O autor escreve sobre monstres que estão nas mitologias e religiões do mundo, misturades e reinventades. Neste exercício escolhemos ume des seres e depois trazíamos suas características para a corpa.

Agora fazia sentido para mim, e me parece, para es alunes, tratar de construir e ler imagens monstruosas. De trocar narrativas das imagens, sensações, subjetividades que são parte das aulas e a partir daí, refletirmos livremente sobre os corpos, sobre a permissão de sermos quem quisermos, como quisermos, performando a nossa imagem, nossa estética, nossa imaginação.

Mas como lidar com monstres quando a monstruosidade é vista como pecado?

> *Acredito que as existências trans/travestis só se tornam possíveis se guiadas por um esforço de imaginação. Sim, imaginação. É preciso mais que nunca que nos dediquemos ao exercício da imaginação de novos futuros, não mais contornados pelos limites de um mundo instaurado pela normalidade. (RAVENA, 2020)*

Falar e ouvir sobre corpas e a monstruosidade, é tratar de perceber o quanto os estigmas religiosos estão afincados na fomação das crianças e adolescentes. A demonização de tudo que deforma a forma concebida como "original", trouxe aos diálogos uma resistência ao que emergia das narrativas.

A demonização pode ser entendida como uma estratégia quando a figura do Diabo é utilizada visando o enquadramento social (RICHARDS, 1993; Peter STANDFORD, 2003). Uma estratégia, como diria Megg Rayara[3], muito presente na vida de alunes que não se comportam dentro do padrão de gênero estabelecido pela

[3] OLIVEIRA, M.R.G. **O diabo em forma de gente - Reexistências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Salvador: Devires, 2020.

sociedade: “bixa do demônio”. Isso instaura uma autovigilância sobre a performatividade da corpa da criança: meu jeito de andar, falar, minhas roupas, meus objetos pessoais, etc.

Ouço a fala de ume alune que contesta: “E se o diabo for gente boa? Quem pode provar?”. Há um comichão, um movimento de estranhamento e algumas das crianças concordam. Outras tentam explicar através da bíblia. Mas houve ali uma ruptura com a narrativa punitiva e uma reflexão sobre a diversidade de discursos que podem surgir quando falamos da imagem e dos rótulos direcionados a elus. Neste momento ficou mais claro para mim que estávamos (e sempre estaremos) falando de corpas; corpas na arte, corpas dissidentes que desejam ser monstres e brincavam ali, de materializar as narrativas.

Gritemos com Suzy Shock[4]: "Eu sou um monstro, que os outros sejam o normal!"

3. Uma escola em Urano

Apesar da BNCC ser homologada sem a menção explícita de "gênero" e “orientação sexual”, a concepção de diversidade continua presente nas habilidades e competências. A Competência 7, por exemplo, fala sobre a argumentação com fatos para tratar de respeito e promoção dos direitos humanes, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. A Competência 8 reflete sobre o cuidado com a saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo as suas emoções e a dos outros. Já a Competência 9 refere-se ao exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos, promovendo o respeito a outres e aos direitos humanes, com acolhimento e valorização da identidade de indivíduos e grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.9-10).

Percebe-se então que o maior problema está em nomear a quem se deve ter empatia, cuidado emocional e respeito. As palavras “gênero” e “orientação sexual” causam repulsa em uma sociedade que tenta de todas as maneiras doutrinar as corpas em um sistema binário, uma relação de poder que Foucault chama de

[4] SHOCK, S. Reivindico mi derecho a ser un mostruo. **YOUTUBE**, 30/10/2011. Disponível em: SUSY SHOCK - Reivindico mi derecho a ser un mostruo - YouTube

“biopoder”. Mas o que eles não esperavam, é que nós estivéssemos prontes para praticar o desajuste.

> *Fomos divididos pela norma. Cortados em dois e forçados em seguida a escolher uma de nossas partes. O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido. Sobre essa cicatriz assenta-se a propriedade, funda-se a família e lega-se a herança. Sobre essa cicatriz, escreve-se o nome e afirma-se a identidade sexual. (PRECIADO, 2019*)

Preciado brinca de ser nômade e fala sobre um apartamento em Urano, o planeta gelado e distante da binariedade marte/vênus, cria um jogo nas suas narrativas que nos permite entender (ou tentar) sua transição. E se a escola fosse Urano? E se arquitetarmos as aulas por um momento, não abordando o certo e errado, o melhor ou pior, o homem e a mulher ou o masculino e o feminino? O que surgiria desse jogo?

Nessa divagação para um novo planeta, tentando e tentando escapar da obviedade, eu começo a sentir que necessito de um direcionamento, uma abordagem que seja capaz de organizar e desorganizar sem que se crie regras e o processo seja de certa forma uma invenção pré determinada. A inventividade que interessa (pelo menos para esse agora) deve ser contínua e inacabada. Reinventamos um Urano, com outro nome, destruímos esse Urano a cada aula e assim permitimos que novos trajetos até outros planetas, sejam desenhados.

Fundamentado na Abordagem Triangular[5], trabalho com a imagem da obra O Nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli. Realizei esta investigação com as turmas do 8º ano, na EMEF Ministro Calógeras - Jardim Aeroporto - SP e EMEF Elza Maia Costa Freire - Cidade Ademar - SP. Mostro a imagem para todes, peço que apenas observem, mas se sentirem vontade de falar, que falem. Vou descrever aqui apenas uma das experiências.

EMEF Ministro Calógeras

[5] BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem triangular no ensino das artes**. São Paulo: Cortez, 2010.

A primeira leitura aparece: “É uma mulher”. Silêncio. Alguns comentários sobre a incontestabilidade da afirmação. Segunda narrativa: “São dois homens se abraçando ali? Voando…” Terceira narrativa: “Tem um rabo de sereia”. Quarta narrativa: “Estão voando. Então não são humanes”. Uma grande pausa. Silêncio. Durante um determinado tempo, não há comentários. Sinto que as alunas, os alunos e alunes, esperam que eu fale algo. Quando a mudez se torna irritante para todes, início um diálogo, uma troca de sensações:

Eu: (para a primeira narrativa) Por que você viu uma mulher?

Narrativa 1: - Porque tem peito.

Eu: (silêncio)

Uma aluna: Mas pode ser uma mulher trans.

Narrativa 1: Sim. Mas não parece.

Eu: Então como seria para parecer?

Uma aluna: Não sei.

Eu: Vocês acham que essa obra foi pintada por um homem ou uma mulher?

Alune: Acho que foi um homem. Por que se ela está pelada.

Figura 1 - Sandro Botticelli. O Nascimento de Vênus.Pintura Têmpera sobre tela. 172.5cm X 278.5cm. Obra localizada na Galleria degli Uffizi, Florença. (imagem retirada de: O Nascimento de Vênus – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org))

> *É nesta cultura híbrida que se pode realizar um trabalho de mediação cultural na esfera do estético. Repensar o alcance e o significado da atividade artística e o campo epistemológico e relacional da estética implica em considerar o que é necessário, para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida. (MEIRA , 2014)*

Inicia-se uma discussão sobre o olhar do homem para o corpo feminino. Em um determinado momento uma aluna sugere que “é igual ao funk”. “No funk professor, a maioria das letras é tudo putaria. E a maioria é homem que faz”. Há uma intervenção de um menino: “Ahh tá! E a mulher não gosta de dançar a música?”. Essas narrativas criam uma discussão que nasceu da leitura da imagem, mas transbordou essa imagem e acessou outras conexões. Com um tempo que me sobra, mostro a Vênus de Willendorf. Desta vez ouço risos. Seguro o silêncio e ouço os comentários: “ela é mais gordinha”, “não tem cara”, “sei lá, é estranha”. Percebo que as falas se direcionam para o corpo, mas a primeira impressão que eu tenho, é porque se trata de uma escultura. A imagem tridimensional, mesmo que em impressão colorida, traz outras sensações. É perceptível que existe uma carga de construção estética sobre o que é ou não “bonito”. Finda a aula.

Figura 2 - Vênus de Willendorf. Entre 24.000 e 22.000 a.C. Calcário oólito. 11,1cm. Obra localizada no Museu de História Natural de Viena. (imagem retirada de : Vénus de Willendorf – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org))

Na aula seguinte eu relembro as leituras, mostro novamente as imagens e peço agora que desenhem uma mulher. A mulher na leitura pessoal do mundo. Deixei somente a concha como símbolo do nascimento, mas também não era indispensável que ela estivesse ali.

Figura 3 - Desenho de alune do 8º ano - EMEF Min. Calógeras.

Figura 4 - Desenho de alune do 8º ano - EMEF Ministro Calógeras

Figura 5 - Desenho de alune do 8º ano - EMEF Min. Calógeras

Para falarmos das gerações de possíveis releituras, conversamos sobre a oportunidade de lermos os desenhos. Essa já era uma proposição, mas entendo que é preciso que as alunas, alunos e alunes permitam a exposição do que criaram.

Quando começamos a realizar as leituras, surgem outras narrativas. Algumas sugerem que a mulher desenhada não necessariamente é uma mulher cis. Outres questionam e discutem a roupa de uma determinada figura. Neste movimento rearranjamos os discursos como em um rizoma e transbordamos a superfície que se criou na aula anterior. É quando as borboletas batem as asas. Flutuam e observam esse voo entre elus, entre nós, mobilizando impressões e a imaginação. Instaurando um encontro com as subjetividades das imagens lidas, das releituras e da leitura dessas releituras.

Considerações Finais

Todas as reflexões criadas a partir da provocação para este voo, são advindas da relação com processo artístico pedagógico que, desdobrado através das artes visuais, em específico, pela Abordagem Triangular, propiciou as tessituras possíveis, cartografias afetivas-visuais.

Subvertendo a intransigência criada na escola pública, através do exercício de afeto e afetação, de palavras, de ações, de performatividade de si e de ruptura com estigmas da sociedade patriarcal, pela potência da imagem; es alunes - borboletas e monstres, desenham um mapa que transpõe a linguagem visual. Criamos cartografias afetivas, que se reinventam a partir do contato de quem sobrevoa esse mapa.

Transbordar as narrativas sobre gênero e sexualidade nas aulas de arte pode ser uma experiência impulsionada pela imaginação. As leituras e releituras de imagens se conectam com as narrativas e como em um rizoma, brotam novas possibilidades imagéticas e discursivas.

4. Referências

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. (org.); CUNHA, F. P. (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes**. São Paulo: Cortez, 2010.

MASCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola - uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PILLAR, A. D. (org.). **A educação para o olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OLIVEIRA, M.R.G. **O diabo em forma de gente - reexistências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Salvador: Devires, 2020.

MOMBAÇA. J. **Não vão nos matar agora.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PRECIADO, P.B. **Um apartamento em urano - crônicas da travessia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

DIDI-HUBERMAN,G. **Imaginer, disloquer, reconstruire**, in **Histoire de l'art et anthropologie** [Internet]. Paris: INHA, Musée du quai Branly; 2009.

ESCOFFIER, M. **Princesa kevin.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

REIS, F. **Maremoto.** São Paulo: ÔZÉ, 2020.

LOVE, J. **Julian é uma sereia.** São Paulo: Boitatá, 2021.

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

RAVENA, I. **Sinfonia para o fim do mundo.** Fortaleza: LAC, 2020.

BORGES, J.L. **O livro dos seres imaginários.** Rio de Janeiro: Globo, 2000.

FOCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber.** São Paulo: Paz&Terra, 2013.

RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS E OFICINAS DE ARTES VISUAIS

Lucimar Bello P. Frange[1]

Resumo:

O texto analisa, sob a luz da semiótica Greimasiana e os regimes de interação e ajustamento, as relações entre as proposições de um sujeito – a artista visual –, e duas Residências Artísticas, uma na Ilha de Itaparica, na Bahia (2011), e outra em Redwood City, na Califórnia (2019). Também são analisadas cinco Oficinas de Artes Visuais e os modos como se tecem os saberes coletivos e os processos de criação em regimes de sociabilidade. A abordagem pelas estesias é um exercício de visibilizar experiências que se produzem por contágios, em atos, em situações e em acontecimentos interligando artes visuais e arte educação.

Palavras-chave: Residências Artísticas. Oficinas de Artes Visuais. Arte contemporânea e Arte educação.

Abstract:

The text analyzes, at the basest of Greimasian semiotics and the regimes of interaction and adjustment, the relationships between propositions of a subject - the artist - and two Artistic Residences, one on the Island of Itaparica, in Bahia (2011), and the other in Redwood City, California (2019). Five Workshops are also analyzed and the ways in which collective knowledge and creative process are woven from the artist's propositions, in sociability regimes. The approach by aesthesics is an exercise of making visible experiences that are produced by contagions, in acts, in situations and in events connecting visual arts and art education.

Keywords: Artistic Residences. Visual Arts' Workshops. Contemporary Art and Art education.

1. Introdução

A sensação da libertação que nasce das viagens...
nunca desembarcamos de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

Residenciar é um verbo inexistente, é palavra criada para instaurar um estado de residência em um lugar e num tempo determinado nos quais a rotina escapa. As Residências Artísticas são programas de intercâmbio entre artistas de várias linguagens.

[1] Lucimar Bello P. Frange, Dra. em Arte Educação, ECA-USP-SP. Pós-doutorado em Comunicação e Semiótica, CPS-COS-PUC-SP. Pós-doutorado no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC-SP. Professora titular aposentada pela UFU-MG. Artista visual, arte educadora, pesquisadora, escritora.

O artista dá as costas à região iluminada da sociedade e vai à escuridão buscando pavios de uma luzinha. A arte não tem função, é fantasia de um lugar que chove dentro, como afirma Dante Alighieri. E, para Jean Luc Godard: a cultura é a norma, a arte, a exceção. *Residenciar* é um estar fora de casa e estar aberta a acontecimentos nos quais nem desembarcamos de nós mesmos. É estar à espera de um tempo suspenso e de uma petrificação do espaço, que se desfazem. Instaura-se, desse modo, uma liberdade nascente. Um surpreender antecipa uma espera: “Agora que é um instante... Já é outro agora. (LISPECTOR, 1998). A criação habita um instante-agora-já.

2. Das Residências Artísticas

Em 2019, residi durante um mês, no *Djerassi Resident Artists Program*, em Redwood City, na Califórnia. Exerci um sujeito de estado e, ao mesmo tempo, vivi um sujeito do fazer as coisas sentidas e as apreendidas ao se transformarem em faturas. Em 2011, residi durante dois meses no Instituto SACATAR na Ilha de Itaparica, na Bahia. Tanto numa Residência, quanto na outra, a moradia se deu entre artistas internacionais. Estar em Residência faz emergir um celeiro de possibilidades. O cotidiano do dia a dia, na cidade grande (São Paulo), na qual moro, fica suspenso. E a pedra de uma casa assentada na vida, que nela decanta, fica prestes a virar poeira. Para cada uma das Residências Artísticas levei materiais, mas fui surpreendida por situações que exigiram uma escuta afiada aos ambientes e um olhar atento, quase desesperador, como é próprio do ato de criação. De um lado a artista e suas anterioridades criativas, de outro, as pessoas-residentes. Anterioridades e posterioridades intensificam atos a perguntar, sorver, negar, integrar e questionar os trabalhos de arte. Criam-se intervalos temporais e de contiguidade. Quase “gotas à espera de uma queda” (GREIMAS, 2002). Surgem interações de ajustamento entre o sentir da residente e dos outros residentes. Todos mudam. Os princípios de interação emergem pouco a pouco. O trabalho nasce do conflito e das tensões, no risco e no arriscar-se entre várias pessoas de etnias e lugares diversos. Gera, muitas vezes, desapontamentos em quem os vê, sem entender ou ter acesso à uma educação sensível. Concordo com a voz de João Anzanello Carrascoza: “A literatura é a invocação da dor” (Entrevista em Vida Simples, 2020). A arte é a invocação da dor. O ato de criação, na arte e no seu ensino, é um arrombo na existência; é um não-saber escavado; é acolher a espera e polir um trabalho por vir; é dar as costas à região iluminada da sociedade e buscar fagulhas de sombras. O artista é um carpinteiro polindo, sem cessar, as ações e os trabalhos sequer imaginados. Criação, aceitação e

cumplicidade, disponibilidade e doação se integram dando a ver uma constância estabelecida, tanto nas duas Residências quanto nas Oficinas analisadas a seguir.

Segundo Milton Santos, “que cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 1996). O lugar da existência, da co-existência, da co-presença, do acontecer solidário, da dimensão do espaço cotidiano; do singular e do subjetivo; do coletivo. Há uma dialética lugar-mundo. As Residências dilatam, ampliam e colocam em dúvida “um quê fazer”, que se efetivará somente nos modos de residir naquele espaço como pedras em movimentos. Um sonho de pedra, suspendendo os tempos e os espaços. “Um sonho de pedra, como fratura e estados de coisas a se manifestarem” (GREIMAS, 2002), e que se desmontam como areia movediça e ferrugens acumuladas. As produções anteriores à Residência e às cinco Oficinas, antes uma âncora, agora não se sustentam. A fragilidade impera. Instauram-se práticas arriscadas. Se antes existiam movimentos como gotas pingando de uma torneira, nos dois lugares, a gota fica prestes a cair. A cair lentamente dias e semanas, instante a instante. Os trabalhos vão surgindo num conta-gotas, que deambula no advir de encontros frágeis instaurando fraturas e escapatórias. A figuratividade vai surgindo nos atos de experiências e a cada dia mais. Os lugares comportam uma hibridização particular e de mundos. Lugar-mundo no qual os actantes tecem, juntos, um outro acontecer tanto nas Residências quanto nas cinco Oficinas.

Na Califórnia, o lugar é uma reserva ambiental; as pessoas desconhecidas formam grupos residentes apenas durante os programas; o dia é alongado até as 21h00; a cidade agitada adormece em mim; o ambiente rural e selvagem é semelhante ao interior de Minas Gerais (onde nasci e vivi durante anos). O tempo passa a ser “um desertor de um passado, sempre cobiçoso de um futuro” (BORGES, 1986). O futuro é um agora-já. *Residenciar* é um residir com leveza. E *re-existenciar* é um existir com mais levezas ainda. Uma agudeza para os acontecimentos e uma escuta das derivas. O produtor da enunciação é um sujeito sensível e o enunciado é uma construção entre saberes difusos, entre artistas residentes e as pessoas das Oficinas e(m) co(m)-presenças. Vivo e trabalho em São Paulo. Para o *Djerassi Resident Artists Program*, faço a proposição: *Herbarium Diarium,* que dialoga com a *Exposição* “Lucimares” realizada na Casa Contemporânea, em São Paulo, em 2018, e com a Residência no Instituto SACATAR, em 2011. Atualizo e produzo caminhos de re-existências entre os lugares e as muitas culturas que em mim habitam. Em *Djerassi*, vejo, coleto, organizo miúdos como um diário de pequenas coisas da natureza. Cubro galhos secos catados no chão, os escondo e preservo, enrolando-os com linhas de bordar.

Do que denominamos “corpo”, cato os cabelos dos banhos diários. Lavo e, cuidadosamente, os aprisiono em papéis, agregando cabelos-pretos-de-nascença; brancos-de-idade-avançada e vermelhos-de-cores-químicas. Desenho com esses cabelos e anexo fotos de cabelos-africanos – as antigas rotas de fuga –, para além de “penteados”. Realizo o Livro de Artista: “Computadores não tem cabelos” (KAMPER, 2016), bordando os meus cabelos sobre papéis de um caderno bege, cuja capa indiana dá a ver uma trama tecida por mãos sábias. Tanto os africanos a tecer as rotas de fuga em seus cabelos, quanto os indianos a bordar, guardam saberes ancestrais.

Os catamentos são os atos de catar, são as coletas de materiais dos chãos, dos caimentos, das sobras. Observo, analiso, colo, apago, crio formas e cores. Associo: galhos secos, grafite, guache, caneta hidrocor, água, maquiagem, borracha, chá de mirtilo, colas, papéis artesanais, folhas de ouro, palitos japoneses, linhas de costurar e de bordar, imãs. A vegetação pendente das árvores mantém uma resistência para ficar pregada no papel. Esses fragmentos, de uma certa forma, “pedem” para virar desenhos. Apenas os escuto. E faço com eles, o Livro de Artista: *Lace Liches*. Segundo Dietmar Kamper: “Desenhar é a demarcação da terra não demarcada, implantação de limites no ilimitado... através de fazer aparecer e desaparecer o mundo... desenhar é o testemunho do rastro” (KAMPER, 2016). São os testemunhos de rastros.

Na Residência na Califórnia, vejo as notícias do Brasil: a Floresta Amazônica pegando fogo. E as notícias de São Paulo invadida pelas fumaças negras. Escuto o fogo e as fumaças. Irritada, faço desenhos frágeis para uma floresta e, nela, coloco folha de ouro. A floresta brasileira é derretida pela fúria dos gananciosos e predadores. Faço desenhos contra o poderio, contra a ganância e a luxúria. Tento fazer arder a delicadeza, a fragilidade e as escapatórias. Tento fazer verter a força da leveza no trabalho: “Drawing is not a language, is not a writing, but...” (KAMPER, 2016). A minha floresta é de ouro!

Djerassi é um espaço com 130 esculturas de artistas de vários países. As barbas-de-velhos inundam as esculturas. E a natureza selvagem transforma o esculpido pelo homem em naturezas complexas. “Um reino vegetal como alma” (GREIMAS apud LANDOWSKI, 2014).

Para o Projeto *Herbarium Diarium* faço duas etapas. A primeira, no mês de julho, em São Paulo. Coleto galhos miúdos e secos no quarteirão de ondo moro. E guardo os cabelos caídos após serem lavados. A segunda, no Djerassi, as coletas continuam, tanto dos gravetos, quanto dos cabelos. O acaso me seduz. Um estar-em-casa se faz acontecer. Os cabelos lavados, cá e lá, dão continuidade e prosseguimento à vida, de lá e de cá. Esses atos de coleta tornam visíveis uma atenção às sobras de um corpo

envelhecendo. Tento criar espessura nas experiências de uma vida que escapa e encanta pelos desafios de viver. Vivo *o* lugar como espuma, leveza e intensidade, espaço volátil, quase bruma. “Na espuma nos movemos por pequenas bolhas descentradas, maiores ou menores, e tanto já não podemos acessar uma visão clara do todo, quanto aquilo que nos sustenta e nos anima...” (PESSANHA apud SOLTERDIJK, 2017). Os lugares de morar são movediços e exigem outros vínculos. Enrolo os galhos secos com linha em tons de verde, no Brasil. E em tons alaranjados na Califórnia. Esse trabalho recebe o nome: *As imagens aprendem a andar*. Os galhos enrolados, ao serem expostos, são presos à parede apenas por um ponto quase invisível de massa aderente, que permite uma dança suave até pela respiração de um passante. O ar é cúmplice para que os galhos andem. Os mínimos do mundo conversam. Segundo Juliano Pessanha, “os seres humanos são arquitetos de espaços interiores” (PESSANHA, 2017).

3. Das Oficinas

O Instituto SACATAR, na Ilha de Itaparica, está situado num casarão antigo e foi construído para a educação de moças. O casarão teve várias funções inclusive casa de prostituição. Restaurado, abriga um Programa para Artistas Residentes. Esse casarão, entre o mar e a rua de chão batido, é ladeado por casas dos moradores sempre prontos para receber os artistas. Há uma acolhida pressuposta pela estima, amizade e compartilha. Nessa Residência realizo uma produção pessoal e cinco Oficinas, durante uma semana, delas participando 101 pessoas. Realizo, posteriormente, fotos para a Exposição: “Desenhares, saberes da Ilha de Itaparica”, na Biblioteca Municipal Juracy Magalhães Junior. A visitação foi intensa por parte dos participantes, familiares e amigos. Cópias das fotos foram entregues às pessoas, o que gerou surpresa, gratidão e alegria.

Em 2013, fiz uma embalagem com 20 impressões (4 fotos de cada uma das 5 oficinas) e voltei à Ilha para entregar aos participantes. Uma anterioridade vivida em 2011, reaviva uma posterioridade de encontros inesperados em 2013. As crianças cresceram e a escola se propôs a entregar a elas. Os barbeiros e as trançadeiras de cabelos, uns fecharam e outros mudaram; as senhoras, encontrei algumas, outras não mais. Inclusive a mais idosa (com 82 anos), que me contara ter dito ao sair da UTI: *Preciso ir para casa. Hoje tenho uma Oficina que chama Quintas Pitangas e não quero faltar*. Mantenho, ainda hoje, um sonho de voltar à Ilha e rever essas pessoas, passados tantos anos.

A arte educação está ancorada na Abordagem Triangular: ler o mundo, contextualizar e fazer arte*,* uma fundamentação por Ana Mae Barbosa (minha orientadora

de mestrado e doutorado, na ECA-USP). A tríade é conexa, sem antes nem depois. Mas em concomitâncias. Entendo a arte educação alicerçada nas culturas e nas ancestralidades; lugar das diferenças e de emancipação; de comunidades em co-responsabilidade e, no momento, a urgência das *co-imunidades* (uma proposição de Peter Sloterdijk). Entendo a arte, a educação e as culturas como um lugar saudável a nos protegermos contra as certezas e o espaço para manter as dúvidas, tendo como princípio a liberdade. A arte promove o imponderável e as contradições. Os actantes, nessas experiências, dão a ver diversas ações de conectividade com o surpreendente para aventuras em grupos e em lugares de confiança; lugar de buscas e caminhos para correr riscos; lugar de transitar nas formas de viver coletivamente. “A interação, em função de cada um dos participantes encontra e. mais precisamente, sente no agir de seu parceiro ou de seu adversário, que os princípios da interação emergem.” (LANDOWSKI, 2014).

Na Residência no Instituto SACATAR, realizo inúmeros trabalhos, mas enfatizo nesse texto, as Oficinas: “Desenhos de Comer” (Figura1); “Desenhos de Pente-AR” (Figura 2); “Desenhos de Conchas e Pipocas”; “Desenhos de Fazer Mar” e “Desenhos de Quintas Pitangas” (Figura 3). Caminho dias e dias coletando os saberes encontrados pelo olhar andarilho e curioso. As proposições são para criar uma experiência estética e estésica entre pessoas aguçando seus saberes. A apreensão “estética como uma fatia de vida” (GREIMAS, 2002). Quais saberes afloram? E as culturas ali viventes? Saberes e culturas se constituem como tessituras de vínculos conhecidos e imaginados criando um *corpus* de e ao redor de mundos. As Oficinas “depreendem apreensão, focalização e interpretação dos traços enunciados” (OLIVEIRA, 2013).

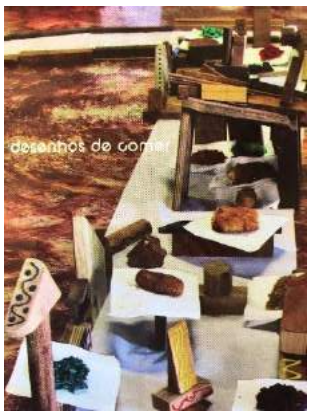


Figura 1 Desenhos de Comer. Arquivo da artista, 2011. Fotógrafos desconhecidos.

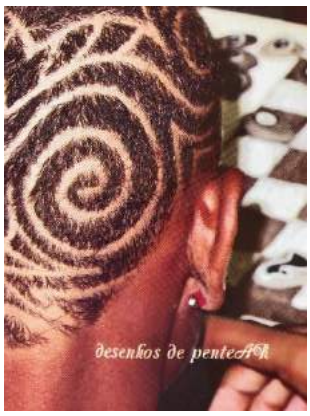


Figura 2 - Desenhos de Pente-AR, Arquivo da artista, 2011. Fotógrafos desconhecidos.

Figura 3 Desenhos de Quintas Pitangas, Arquivo da artista, 2011. Fotógrafos desconhecidos.

Observo as comidas no Mercado Municipal; os bolinhos de estudante, o preferido pelas crianças; as cocadas vendidas em bacias equilibradas nas cabeças de adolescentes. Cocadas coloridas e colocadas, cuidadosamente, como escamas nas bacias areadas com esmero – bacias reluzentes. O alumínio, antes areado, acolhe o sol e o expande; mostra o cuidado de mãos que sabem arear e cuidar, não só no fazer os doces, mas no modo de arrumá-los para seduzir olhares e papilas gustativas. As cocadas, só de serem olhadas, enchem a boca de saliva. Seduzem a compra para saciar um gosto adoçado de cocos naturais. Os corpos equilibristas sustentam delícias de comer. O comprar aciona um querer-comer que decanta um saber-fazer as sobremesas. No fim do dia, as bacias estão vazias e voltam para casa apoiadas nos corpos, não mais nas cabeças. A saliva dorme adocicada. As bacias esperam o dia seguinte e decantam as caminhadas de elegâncias.

O Mercado Municipal tem uma arquitetura abobadada que chama para estados de conviviabilidade: encontros comensais, na hora do almoço, lanche e finais de tarde. No pátio, os pescadores reparam suas redes desgastadas, verdadeiras rendas específicas para cada tipo de peixe. Em maré cheia e em maré baixa. Os pescadores

detêm um saber de fazer-mar. Detêm as horas afiadas para coletas, vendas e alimentação. Detêm um saber-de-peixes, das espécies e da natureza.

Na Ilha, muitas crianças brincam nas ruas e minha atenção se debruça numa das escolas com mureta feita com lápis de cimento, enormes e coloridos. Esses mostram o cuidado estético para com a educação. Passo a frequentar a escola. Converso com a diretora, professoras e crianças e convido duas turmas de 3º ano para a Oficina "Desenhos de Comer". O espaço é preparado para recebê-las, o chão é forrado com rolos de papel manteiga fazendo uma grande espiral. Recolho, de uma fábrica de móveis, vizinha ao SACATAR, pequenas sobras de corte dos móveis, lixo-as e faço, nesses toquinhos, desenhos miúdos com colas coloridas. Preparo o espaço para esperar as crianças e estabelecer um contrato de fidúcia e de veridicção. As crianças são convidadas a fazer pequenas maquetes dos lugares que gostam. Constroem sobre o papel manteiga, com precisão e agudeza, lugares encantados, os que conhecem e os que imaginam. Esses pequenos lugares mostram olhares atentos de um saber-morar, que se manifesta, nas casas, nos jardins, nos quintais, na igreja, no Mercado, no Banco eletrônico, na casa do ladrão, na casa do vizinho, no espaço do candomblé, no posto de gasolina. A disponibilidade para as brincadeiras e para as comedorias são abertas ao imprevisível. Depois das mini-cidades criadas ofereço, a elas, bolinhos de estudante feitos por um Pai de Santo, cocadas e sucos naturais, considerando todos os "comíveis" como habitantes desse lugar de tantos saberes. No final, as crianças levam sacos de toquinhos e embrulhos dos "comíveis" para continuar, em suas casas, os "Desenhos de Comer". Durante o tempo restante em que fiquei na Ilha, as crianças me chamavam e me apresentavam para suas famílias: "a professora dos desenhos de comer", demonstrando afetos de continuidade. As proposições se alastram para outros campos e constroem saberes, construções para além da proposição da artista.

Nas minhas andanças na Ilha, observo desenhos e pinturas: "Trança-se Cabelos" ou "Corta-se Cabelos". Converso com os barbeiros e as trançadeiras para desenharem em cabeças de pessoas convidadas. Considero tanto o cabelo quanto o couro cabeludo como linhas de desenho. E os profissionais concordam apesar de, num primeiro instante, ficarem desconfiados. Com os diálogos estabelecemos uma intencionalidade de desenhos-por-vir. Combinamos um pagamento para cada cabeça desenhada. As cabeças desenhadas, no tempo dos escravos, sustentavam as rotas de fuga, um saber muito além de "belos penteados". Para a Oficina, "Desenhos de Pente-AR", vêm crianças, adolescentes e senhoras. Os cabelos aqui, são dos habitantes da Ilha (em 2011) e os

cabelos, na Califórnia (em 2013), são os cabelos da artista. Todos em diálogo com as rotas de fuga, tão necessárias ainda hoje.

Vejo, na Ilha, muitas mulheres fazendo crochê e bordado. Convido-as para a Oficina “Desenhos de Conchas e Pipocas”. Ofereço papéis pretos cortados em quadrados e círculos. Os papéis têm uma resistência diversa e rígida. Os gestos são de sobreposição e não de tramas nem urdiduras como nos fios e nos tecidos. Os materiais para desenhar são as conchas e as pipocas. Perguntam: *Como?* E respondo: *Eu também não sei, vamos inventar com a cola, os papéis, as conchas e as pipocas*. As pipocas são para comer e para os rituais afro-descendentes. Com esses materiais surgem, com extremo cuidado e leveza, colagens como rendas, mostrando um desafio acolhido e resolvido. O arte educador é um propositor e provocador, que propõe ativar as interações sensíveis ancoradas na surpresa do imponderável e na liberdade compartilhada.

Observo, ainda mais, os pescadores voltando do mar e a tecelagem no reparo das redes. Convido alguns para trabalharem comigo, contando suas histórias de mar. Assim, fazemos a Oficina “Desenhos de Fazer Mar”, mesmo com a resistência de muitos homens ao dizerem: *Você não vai conseguir, pescadores não gostam de mulher porque elas dão azar*. E os pescadores vieram depois dos convites feitos em suas casas. Um deles se tornou uma presença contadora de casos. Os locais dos pescadores eram espaços de convivência e, ao virem ao SACATAR para a “Oficina de Fazer Mar”, criamos um espaço que pode ser considerado um acidente. No primeiro momento, desconfiados. Depois pedi que me ensinassem a fazer rede. Em instantes, os saberes desses profissionais surgiram como força de sabedorias. Mas fazer redes, não aprendi. Guardo, com carinho, a prontidão da acolhida! A fidúcia se deu dos dois lados, da artista e dos participantes. Depois me viam na rua e queriam conversar. Passei a frequentar o Mercado Municipal, enquanto eles reparavam as redes. E conversávamos!

Para a “Oficina de Quintas Pitangas” vieram as crianças e as senhoras, participantes de Oficinas anteriores. Quintas Pitangas é, hoje, o nome do casarão. Fizemos flores com papel crepom branco ao lado de cracas de conchas colocadas nas colunas da varanda do casarão. Cracas são formações, quase pedras, que se cravam embaixo dos barcos e precisam ser retiradas porque se avolumam e podem criar aderências fazendo os barcos encalharem. A arquitetura do casarão, sedimentada de anos, se atualizou numa presença entre saberes ancestrais e saberes inesperados, das crianças, das professoras, das mães, tias, avós, amigas. As colunas se transformaram em pequenos altares de agradecimentos.

Construo, nesse exercício, como se urde e se tecem a artista, arte-educadora e pesquisadora.

4. Das considerações finais

As Residências e as Oficinas me lembram Italo Calvino e *O museu de queijos*, no livro Palomar. “Mas se em lugar dos queijos vir nome de queijos, conceitos de queijos, significados de queijos, histórias de queijos... pressentir que por trás de cada queijo existe tudo isso... A queijaria apresenta-se a Palomar como uma enciclopédia” (CALVINO, 1994). Entendo os saberes dos 101 participantes das Oficinas como enciclopédias. Na Exposição: “Desenhares, saberes de Ilha de Itaparica”, cada foto é presença de ancestralidades e de entrecruzamentos de lugares do mundo: Américas, Áfricas e das inúmeras etnias migrantes para a Bahia. Saberes mutáveis pelos quais sou apenas uma andarilha curiosa e propositora. E, ao mesmo tempo, uma pesquisadora aberta aos contágios e a uma arte educação que se faz no acontecer entre trocas, confiança e mutabilidade. Na Ilha e em Djerassi, vou tecendo uma presença de estéticas na vida cotidiana. O convívio é uma condição alicerce que sustenta uma vida prosseguindo pelas experiências. Nas duas Residências e nas Oficinas, a figuratividade é uma co-presença, que presentifica e não apenas representa pensamentos e ações. Vou tentando criar lugares e espaços com chuvas dentro. E lugares coletivos, não da norma, mas da exceção.

5. Referências

Livro

BORGES, Jorge Luis. **História da eternidade**. Rio de Janeiro, Globo, 1986.

CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CLARK, Lygia e OITICICA, Hélio. **Cartas 1964 – 1974, Hélio Oiticica e Lygia Clark.** Org. Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1996.

GREIMAS, Algirdas Julian. **Da imperfeição**. São Paulo, Hacker, 2002.

KAMPER, Dietmar. **Mudança de horizonte, o sol novo a cada dia, nada de novo sob o sol, mas...** São Paulo, Paulus, 2016.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo, Estação das Letras, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. “As interações discursivas”. In: **As interações sensíveis**. São Paulo, Estação das Letras, 2013.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Peter Sloterdijk: uma virada imunológica e analítica do lugar**. São Paulo, USP, 2017. (www.teses.usp.teses)

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**, v. II. Campinas, Ed. UNICAMP, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo, Hucitec, 1996.

Tese/Dissertação/Monografia
PESSANHA, Juliano Garcia. **Peter Sloterdijk: uma virada imunológica e analítica do lugar**. São Paulo, USP, 2017. (www.teses.usp.teses)

Documentos eletrônicos
CARRASCOZA, João Anzanello. **Entrevista: Onde a escrita nasce.** https://vidasimples.co/ser/onde-a-escrita-nasce, 24 fev 2020. Acessado em 05 agosto, 2021.

ALUMBRAMENTOS EMANCIPADOS DE UMA EDUCADORA/ARTISTA/PESQUISADORA

Jocianny Caetano Santos Carvalho nº1[1]

Resumo:

Neste artigo a autora conecta vivências singulares com reflexões sobre a prática docente e discente a partir, especialmente, do escrito: Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire em experimentações de costuras a/r/tográficas.

Palavras-Chave: Experiência. Arte. Educação. Pesquisa. Artografia.

Resumo em língua estrangeira:

This paper connects singular experiences to reflections about teaching and student practice based on Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy in a/r/tography experiments.

Palavras-Chave: Experience. Art. Education. Search. A/r/tography.

1. As linhas mistas de vó

"(...)
E se buscares outros tecidos
leva para eles
o jeito alinhavado de ser e amar
que te ensinei
em linhas frouxas de bem querer
sem arremate
final"
Vera Romariz

A[2] primeira experiência estético-artística que temos de ce**r**ta forma estabelece parâmetros do que en**t**endemos por arte. O primeiro **e**ncontro com arte que tive vem a ser compreendido a conta gotas, a qualquer a**p**rofundamento sobre o conhecimento a**r**tístico ele se amplia e parece nunca ter fim, diferente da te**o**ria da "terra plana". Os

[1] Mestranda em Artes no programa de Mestrado Profissional (PROF-ARTES) pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Possui Graduação em Teatro-Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (2014).

[2] *Já provou sopa de letrinhas? Ao longo do texto te provoco imageticamente sem nenhum condimento artificial que cause risco para sua saúde, imagino. Escolha se deixa esfriar um pouco, ou toma quente durante a leitura. Bom apetite.*

tapetes de minha avó Ilda, nordestina, mãe de quatorze, sete mulheres, sete homens, casada aos 16 e sem possibilidades de estudo após esse cenário. Aprendeu a costurar sozinha, na "melhor idade", após um pedido médico para ocupar a mente, ela começou a fazer tapetes.

Os tapetes de voinha ocupavam todas as casas de seus descendentes e, todos os que descendiam dela tiveram contato logo cedo. Esses tapetes não obedeciam à lógica, norma ou padrão. Eram feitos de retalhos, uma arte bricolada, um invento fragmentado e único, com abjetos derivados de fibras vegetais ou sintéticas. Do descarte eram criadas verdadeiras construções estéticas, junções do que não serve, do que não se encaixa, texturas, cores, materiais diversos, unificados em uma só peça, uma arte.

A arte então pode ser isso. Ocupar a mente com um tapete no formato de peixe de retalhos, criado à mão a partir do que não tinha sentido antes de estar junto. A experiência que tive e tenho, me faz partir de um conceito de arte que é coletiva, aberta a qualquer experimentação de costura, oposta ao imposto e sendo arte desde que esteja presente.

2. A linha em poliéster da Pedagogia Freireana

Escrever um ensaio em 2021 sobre a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, neste Brasil, é com toda certeza um posicionamento político. O ato de refletir sobre a prática docente deve ser uma questão de ética, uma "ética universal do ser humano" (Freire, 1996). O autor nos conta, em seus escritos, que essa ética seria vital para a coexistência coletiva que chamamos de humanidade.

E o que chamamos de humanidade no Brasil de 2021? É uma pergunta sincera. Defronte ao cenário pandêmico mundial, vamos evitar por um instante nossos *streamings*[3], nossos aparelhos eletrônicos, nossa agenda de reuniões virtuais, o acompanhamento dos estudantes nas plataformas de ensino, as redes sociais e, ao menos de forma mecânica, responder a esta pergunta.

Não somente indagar nossa definição de humanidade, mas, também questionar: e qual o trabalho do coveiro? Parece que o coveiro[4] é uma espécie de

[3] *Streamings são transmissões tecnológicas que oferecem vários serviços sobre, principalmente, a vida do outro. Elas são muito importantes se, por exemplo, você precisa saber se Josh irá mudar o carpete bege para o piso laminado que imita madeira. Economia ou conforto? Volte a ler o texto e decida.*

[4] *O coveiro, o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, não gosta de ser identificado assim. Mas empenha-se com voracidade, e frequentemente sem máscara, em entrar para história como a pessoa*

sádic**o** que não se sabe por qual motivo, a partir do ano de 2020 tem a necessidade em falar números de mo**r**tos. Não se entende, porque antes todo mundo morria de câncer, gripe ou velhice. Agora para o coveiro todos morrem de Covi**d**-19! Coletivamente há um combinado subentendido de quem deve morrer, quem não aguentaria viver enclausurad**o**, quem precisa de alguém para auxiliar, quem precisa trabalhar… ih a lista é longa, mas, não **s**ou coveiro, tá?

No **m**omento em que esc**r**evo, há mais de quinhen**t**os e onze mil m**o**tivos para procurá-lo a re**s**peito.

Corria o risco de ser desnecessário, mas Freire (1996) realmente insiste em uma ética universal do ser humano, por isso a persistência em dialogar sobre o significado da humanidade sendo brasileiro em 2021. Supondo que essa é uma primazia em Pedagogia da Autonomia, - a ética universal do ser humano - não parecia honesto te reservar de pensar sobre que trato coletivo estamos fazendo neste atual ano, neste mesmo país. Realmente perdão a todas que sentem que estão fazendo mais uma formação sem sentido, ou de fato perdendo o valioso *time* com o agora. Fica combinado que os movimentos permitidos são retornar e avançar, sem pausas. Estamos falando sobre educação, não é**?**

A pedagogia da autonomia convida ao exercício reflexivo que é ser professora. A responsabilidade e o constante entendimento que não há lecionar sem aprender - o que não é confortável, e por isso mesmo - o manuscrito volta-se sempre ao ponto: ensinar exige. O registro de Freire (1996) nos propõe questionar: é possível perceber no que fui formada ao lecionar? O que meus alunos me ensinaram? O ideal é que se tenha incontáveis histórias para dividir, e diante das inumeráveis memórias seleciono um relato de vivência sobre o que aprendi ao ensinar:

> *Certa vez, juntamente com a escola onde leciono atualmente, programamos uma visita ao teatro. Iríamos assistir à peça teatral "Zé Lodaro come pano" com Mauro Braga, no Teatro de Arena em Maceió, Alagoas. Como em toda*

responsável por enterrar o maior número de pessoas em um único país. Veja no link posterior, um momento em que tenta disfarçar sua competente função. Disponível em: <https://abre.ai/e-dai-nao-sou-coveiro> Acesso em: 01/05/2021. Agora que já sabe de quem se trata, faça algo a respeito e comece por: voltar a ler de onde parou.

visita, a preocupação era sempre o comportamento social dos alunos em relação àquela produção artística, portanto, o acompanhamento era sempre cercado de excessiva cobrança, de um silêncio constrangedor e grande tensão muscular nas costas. Havia a ingênua busca pelo controle. Mulher de pouca fé!

Aconteceu que, para cada encenação de Zé, brotaram reações apaixonadas e quase barrocas! Havia um jogo desenrolando entre Zé e os dispostos (o que incluíam os alunos) - o jogo era o teatro. A figura autoritária ali buscando um silêncio foi aos poucos desfazendo-se e entendendo que estava de fora do jogo, por isso, escolheu ir ao lugar que estava condicionado a ela: um corpo podado, recatado e colonizado, que degringolou. Os estudantes de forma contrária escolheram ir para o lugar do coletivo e abertos, obtiveram a possibilidade da experiência, que se acha traduzida na boniteza das palavras : "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." (Larrosa, 2002). A professora de teatro obteve um aprendizado, neste dia, sobre ser espectador[5], mas esse ensinamento só foi possível porque a ela também estava reservado o lugar de aprendiz - não o fez como espectadora, mas se expôs enquanto professora. É o que Freire nos conta sobre o estado de prática docente genuína:

> *Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996).*

O estado genuíno da prática docente traz como consequência o "rigor", sem ligação alguma com um possível discurso bancário, longe de transferir algo apenas no quinto dia útil do mês. O rigor estrutural aqui, entra em confluência com a aproximação do que Freire (1996, p. 26) intitula de "abjetos cognoscíveis". O que nos adverte o autor, é que a educadora democrática necessita ser inflexível em perseverar sobre territórios férteis de curiosidade, criticidade e profundidade da capacidade crítica do educando. Ser incentivadora ao mesmo tempo que se entusiasma. Sobre o entusiasmo, bell hooks em *Ensinando a transgredir* é pontual em declarar:

> *Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. (...) Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e*

[5] *Ser espectador é um constante estado de exposição, e essa lição a professora de teatro aprendeu com os seus alunos neste dia. Continue expondo-se à leitura.*

> *só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. (HOOKS, 2017)*

O texto acima lembra a frase *"nada na vida substitui a persistência"*. Essa é a frase que ocupava a parede de um quarto familiar, e hoje ocupa a memória ativa sobre o estado de ser "dodiscente"[6] e, para a manutenção deste estado é preciso uma insistência constante em pesquisar. Questionar: Qual o meu projeto de ensino? E manter-se em aberto a questão. A dialética entre pesquisa e ensino que Freire tenciona:

> *Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar. Constatando intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996).*

Freire (1996) e Hooks (2017) compartilham a reflexão de que boas intenções não são suficientes para um ensino libertador. Persistência é uma palavra que sugere ação constante, na parede de um quarto estudantil ou em um planejamento de aula. Que o dodiscente sempre busque aproximar-se deste substantivo feminino!

3. Eu gostaria de uma linha invisível

Aqui caro leitor, **t**rago uma ilustrativa sistemática d**o**s caminhos até a sala de aula:

- A educadora cumprimenta a to**d**os matinalmente com um b**o**m dia. Entra na sala dos profe**s**sores, guarda os materiais pess**o**ais, separa o material que vai u**s**ar durante a aula e encaminha-se para a sala onde irá lecionar. Ao entrar ela **d**epara-se com carteiras cuidadosamente impostas para evitar um maior contato coleti**v**o, olha para elas e observa eles, os estudantes. Na Tr**a**jetória até o birô percebe que precisa fazer duas escolhas: Deixá-los permanecer no me**s**mo lugar, o que não causará modificações. Ou, u**s**ar o recurso do jogo da

[6] *Dodiscente é um conceito criado por Freire (1996), que faz a junção de docente + discente. Por favor, não abra essa notificação do celular antes de voltar ao texto.*

> interrogação? Só o jogo com as perguntas vai transportá-los daquele espaço.

O jogo da interrogação sugere criar um local aberto ao diálogo horizontal. Consiste em não apenas perguntar rapidamente: Como foi seu dia? Você está bem? Ficou alguma dúvida? Mas, insistir em uma resposta acompanhada de outra pergunta, daí o jogo se estabelece. Do contrário será apenas um:

- Bom dia, abram o livro na página 12, e escrevam a resposta no caderno.

(Toca o intervalo)

Uma pedagogia da liberdade sugere respeitar os saberes dos educandos e diminuir a distância entre o que o estudante sabe e o que lhe é ensinado. A educadora aqui assume um posicionamento de não rejeição a nada que esteja incluído no processo de aprendizagem. O outrora desprezado conhecimento daquele educando, agora faz parte de um grande mosaico que configura uma posição de igualdade entre todos os sujeitos de uma metodologia de ensino rigorosamente crítica.

A Educação Libertária instiga o íntimo entendimento. A potencialidade que causa o ato de discutir sobre as realidades em um processo educacional é gigantesca. Trago Adichie para tratar da urgência em estar com uma escuta consciente:

> *Escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e como era bom o sol ter saído. (...) O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância. (ADICHIE, 2019)*

Adichie (2019), escrevia sobre os personagens que lia, referências das quais não se identificava. E onde mora o perigo nos conteúdos que selecionamos para os estudantes? Que imagens estamos pautando em nossos planejamentos de aula? Criar possíveis reflexos, ampliar imagens e não falar sobre o sol quando há algo maior, é o mínimo. É necessário acreditar no poder utópico de uma pedagogia autônoma. Não há nada romântico nisto. Há sim, uma esperança combativa. Para educar, é crucial, uma “legítima raiva” (Freire, 1996) e, comprometimento, consciência crítica nas decisões, escuta, curiosidade, crença na mudança e fé num real sentido de humanidade, pautado na ética universal do ser humano.

4. Uma linha seda “a” para o sofá da academia

Qual é o seu objetivo de pesquisa? A crítica é supervalorizada na academia, diferentemente da opinião, que é rechaçada. Você não acha nada, s**e**m que tenha vindo de algum lugar por mai**s** profundo que esteja. A profundidade soma, qualifica, embasa, publica e **te** ilumina. **É** preciso se autoconhecer, planejar, criar cronograma, orçamento e lattes. Adentrar e expandir, como um movimento de costura de algo grande, como um sofá de couro sintético. Mas é humanamente possível costurar um sofá[7] à mã**o**?

O processo é desafiador, te desafia epicamente e estamos acostumadas a sermos desafiadas a superar dramas ou vencer o passado. O épico desestabiliza porque te mantém diante de um espelho costurando esse grande sofá, te fazendo refletir sobre as costuras frágeis e por te manter consciente na ação, cria-se a necessidade em costurar novamente, de onde parou. O espelho não é o de Dorian, que te faz ficar apaixonada por si mesma, está para Alice e suas deformações.

As linhas que te definem até aqui vão fortalecer o projeto, são fadas madrinhas, anjos da guarda ou para os céticos, são sustentações. Então em uma descrição **b**reve da personagem que vai criar esse pro**j**eto de sofá diria que é uma mulh**e**r com um **t**erreno bem aberto para crenças, com uma memór**i**a que deixa muito a desejar, o tipo de professora que prefere telas em branco mas geralmente precisa extrair a criati**v**idade e trabalhar no caos, e é uma artista: mergulha nas camadas e esquece que a superfície também é um b**o**m lugar.

E **d**entre todos os caminhos para costurar esse sofá, el**a** observa-se por um minuto nesse espelho distorcido e diante do balcão faz a escolha: a **P**esquisa **E**ducacional Ba**s**eada em Arte - PEBA, essa escolha talvez tenha sido influenciada

[7] *Para construir um sofá para academia trago comigo minha avó, que era uma artesã. Me acompanha a arte educadora, toda carga nos ombros e a fé na juventude que a acompanha. E me cerco também da humanidade que a acompanha nas ansiosas mil perguntas anteriores a qualquer ação. No indicador de voinha tinha um calo bem protuberante da costura à mão, geralmente de tecidos pesados. Se ela fosse um ser de tempos remotos e seu corpo descoberto pela arqueologia, essa característica forneceria pistas de que essa ação de costura era feita por ela. Sua arte faz parte de sua estrutura. Essas companhias fazem parte da construção deste sofá. Então leitor, se o sofá terá forma, conteúdo e um potencial estético faz parte de um borrão ainda difuso a ser construído. O que se tem notícia até então é que esse sofá tem companhia e ideal. E sobre a artista que sou, será que a escrita me faz artista? Observar teatro me faz artista? Projetos cênicos inacabados me transformam em artista? Sua definição de artista, me cabe? Foi provavelmente a maior nota de rodapé que leu, e talvez não tenha nem te contemplado, mas pensa neste momento como aquele último gole da sopa que não cabe na colher e você acaba virando a bacia, mesmo com risco de se sujar, e finalizando a refeição, que agora está percorrendo os órgãos e deixando o que nutre e é necessário. Que te caia bem.*

pelos tapetes de sua avó, pelas individualidades de seus alunos e por sua postura questionadora diante de tudo.

A A/r/tografia valoriza o **q**ue ela tem, a criatividade. A costura do sofá deverá ser compartilhada, assim como o jeans v**i**ajante das quatro amigas, e suas dimensões não vão ser padronizada**s**, terá mais de uma função, provavelmente será batizado com um nome curto, de no máximo quatro letras. E como ela não acha n**a**da, cabe conversar com o Belidson Dias, quando diz**:**

> *A a/r/tografia busca sentido denso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar. (DIAS, 2013)*

A frase é retórica, porque já está em destaque no texto acima, mas, convém repetir, **este é o objetivo da pesquisa:**

Figura 1 - Neta. Camadas da moda de voinha, 2015. Fotografia. 10cmX13.3 cm. Acervo pessoal.

Possibilidades, recomeços, escolhas. Tudo em nome do encontro, tudo menos ser só um. Porque não desafiar o épico e numa mesma história construir mil feitos heróicos? Epopéias a/r/tográficas para construir sofás.

Então, que o nosso combinado esteja sempre em busca de uma paridade. E assim sendo, chegamos até este momento. Uma loja de linhas, aviamentos, com cores e texturas de infinitas possibilidades. Na minha sacola tem uma linha mista, algumas de poliéster, as invisíveis e as sedas “a”, frequentemente repostas. A loja chama-se alumbramentos, mas entenda que a moeda bancária não é capaz de comprar essas linhas, elas são conquistadas, em momentos em que há encontro e que você está atenta a ele. Você poderá encontrar, no balcão desta loja, uma senhora muito risonha que se apresente da seguinte maneira: o meu nome acontece todas as vezes que sorri**.** E por falar na Graça, o que tem na sua sacola?

5. Referências

Livro

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. 2. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

ROMARIZ, Vera. **Película.** Maceió: Q Gráfica, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray.** São Paulo: Abril, 2010. 4 v. (Clássicos Abril Coleções). Tradução de José Eduardo Ribeiro Moretzsohn.

Capítulo de livro

Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In.DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia.** Ed. da UFSM, Santa Maria, 2013.Cap.1, p. 21-26.

Artigo

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

Documentos eletrônicos

THE Sisterhood of the Traveling Pants. Direção de Ken Kwapis.Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2005. 1 DVD (119 min.).

.

CULTURA VISUAL E DIREITOS HUMANOS EM POÉTICAS VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Claudia Rekowsky Bistrichi[1]

Resumo:

O presente artigo discorre sobre a cultura visual, tendo um olhar para os direitos humanos, especificamente, para as suas visualidades e poéticas que contribuem para pensar o ensino de Artes Visuais. Utilizo como metodologia a revisão bibliográfica, tendo como referência Tourinho e Martins (2011), Sardelich (2006), Hernandez (2000), Zamperetti e Souza (2020, 2018), Meira e Silva (2013), Dias (2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e a coleção da Caravana de Educação em Direitos Humanos. Além disso, sites, acervos e catálogos de filmes foram consultados, objetivando identificar as visualidades dos direitos humanos. Concluo que tais visualidades e poéticas agem como pedagogias culturais e que o ensino de Artes Visuais tem um potencial para trabalhar com elas. Ademais creio numa relação entre vida pessoal e profissional intermediada por tais visualidades e poéticas.

Palavras-Chave: Cultura Visual. Direitos Humanos. Poéticas Visuais. Ensino de Artes Visuais.

Abstract:

This article discusses visual culture, taking a look at human rights, specifically, their visualities and poetics that contribute to thinking the teaching of Visual Arts. I use as methodology the bibliographic review, having as reference Tourinho e Martins (2011), Sardelich (2006), Hernandez (2000), Zamperetti e Souza (2020, 2018), Meira e Silva (2013), Dias (2008), the National Guidelines for Education in Human Rights (2012) and the collection of the Caravan of Education in Human Rights. In addition, websites, collections and film catalogues were consulted, aiming to identify the visualities of human rights. I conclude that such visualities and poetics act as cultural pedagogies and that the teaching of Visual Arts has a potential to work with them. I also believe in a relationship between personal and professional life mediated by such visualities and poetics.

Keyword: Visual Culture. Human Rights. Visual Poetics. Teaching of Visual Arts.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

1. Introdução

Na contemporaneidade, as imagens técnicas, virtuais, artísticas e etc. ocupam os mais diversificados espaços, em virtude disso, sua pluralidade e estética vêm sendo estudada. Acerca do fenômeno da cultura visual são elaborados muitos estudos com perspectivas teóricas, que nos ajudam a entender e interpretar as imagens que povoam e afetam o nosso ambiente físico e virtual. A leitura formal, típica de uma obra de arte ou de uma imagem é então repensada por outros modos emergentes de ler e interpretar o mundo em que habitamos.

Neste sentido, para compreender e abordar o fenômeno da cultura visual utilizo como referência Tourinho e Martins (2011), Hernandez (2000), Sardelich (2006), Zamperetti e Souza (2020, 2018) e Meira e Silva (2013). Com base nesse referencial entendo que as visualidades artísticas e de outras categorias, se proliferam em nossa sociedade e influenciam modos de ser e agir na sociedade contemporânea.

Daí, é que passo a pensar sobre as visualidades dos direitos humanos. Para dialogar com esta temática, utilizo um capítulo de livro escrito por Dias (2008), o parecer das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e autores(as) da coleção da Caravana de Educação em Direitos Humanos . Entendo que as visualidades dos direitos humanos operam produzindo valores sociais, diante disso estabeleço uma aproximação entre a educação da cultura visual e dos direitos humanos.

Posteriormente, busco discorrer sobre as visualidades dos direitos humanos que são criadas para defender direitos, lutar por eles e para denunciar as violações humanas, que acontecem em diferentes graus de opressão. Faço isso identificando tais visualidades em sites, em acervos digitais e em de obras de artes visuais e manifestações de Arte Visuais que são divulgadas pela internet.

Sobre as visualidades que menciono, percebo nelas, que algumas remetem à Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas não todas, pois muitas abrangem diversos temas que se referem aos direitos humanos. Os quais passam pelos direitos dos povos indígenas, das mulheres, das crianças e dos adolescentes, da pessoa com deficiência, da população de rua e entre outras minorias sociais.

Concluo que as visualidades dos direitos humanos funcionam como pedagogias culturais; e que são aportes didáticos para as(os) professoras(es) de Artes Visuais. Além disso, reconheço no ensino de Artes Visuais um potencial para a utilização destas

visualidades, diante disso imagino uma relação entre vida pessoal e vida profissional intermediada pelas visualidades dos/nos direitos humanos, desde suas poéticas visuais.

2. Cultura Visual e Direitos Humanos no Ensino de Artes Visuais

Proveniente de adventos tecnológicos, a produção de imagens, hoje, é tão vasta que elas habitam os mais diversificados meios e espaços em que convivemos. E para um cotidiano com tantas imagens, podemos até dar um nome a este fenômeno: 'Cultura Visual'. A escola não fica por fora disso, dentro de seu espaço há muitas imagens e artefatos visuais. Mais se tratando da sala de aula do professor de Artes Visuais, professores que convivem com uma vasta diversidade de imagens. De acordo com Irene Tourinho e Raimundo Martins a cultura visual concentra a sua atenção nos "fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens" (2011, p. 53).

Ao entendimento de Souza e Zamperetti "a cultura visual se configura como um campo amplo e múltiplo, no qual se evidenciam formas e espaços e maneiras como a cultura pode se tornar visibilizada, tornando o visível, cultura" (2020, p. 122). Assim, é possível entender o cinema como uma forma, a cidade, como um espaço, os dispositivos tecnológicos, como uma maneira de dar visualidade à cultura. E há muito mais, posto que sua configuração é "ampla e múltipla" (*Ibid*.). As autoras ainda sustentam que as imagens podem atuar "como transmissora de valores, inferindo nas subjetividades dos sujeitos" (SOUZA; ZAMPERETTI, 2020, p. 122) e criando as suas identidades. Neste sentido:

> Crianças, adolescentes e jovens são, provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia. Seus interesses, conhecimento, identidades e, principalmente, seus afetos, são contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 55).

A construção de um olhar crítico a respeito das imagens e dos artefatos visuais contribui para o aluno adquirir novos conhecimentos e "atribuir novos sentidos e significados às visualidades" (SOUZA; ZAMPERETTI, 2020, p. 123). Em outra escrita, Zamperetti, conjuntamente, com Sousa, entendem que o estudo da cultura visual cotidiana favorece a "conscientização sensível e crítica acerca de si mesmo e do mundo que fazemos parte" (2018, p. 356). Estimulando assim, uma reflexão sobre a experiência que vivenciamos por meio da percepção sensível das imagens, sobretudo, dos estudantes e dos professores de artes visuais.

Direcionando esta reflexão para as visualidades dos direitos humanos, de igual modo, entendê-las favorece a conscientização sensível e crítica, dos estudantes e dos professores, quer seja, acerca de si: o que falam de mim estas visualidades? E, o que não falam de mim? (SARDELICH, 2006), quer seja, do mundo que fazemos parte: "o que falam e não falam das pessoas iguais a mim e diferentes de mim?" (SARDELICH, 2006, p. 469). Neste sentido, professores e alunos são "construtores e interpretes" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136), na medida em que a aproximação é "interativa e condizente" (SARDELICH, 2006, p. 466) com as experiências que cada um deles "vive no seu dia-a-dia" (*Ibid*.).

De acordo com o parecer da Diretriz Nacional de educação em Direitos Humanos as escolas assumem um "importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos" (2012, p. 7). Adelaide Alves Dias, pensando na escola como promotora da cultura dos Direitos Humanos, sustenta que

> a realização de projetos educativos em direitos humanos supõe um conjunto de ações de natureza crítica e criativa, capazes de desencadear uma reflexão sobre a realidade existente, com o objetivo de ressignificá-la, recriá-la e reinventá-la na direção da construção de processos humanizadores de emancipação, empoderamento e autonomia dos sujeitos envolvidos. (2008, p. 159).

Percebe-se com estas palavras que a educação em direitos humanos não se distancia de uma educação da cultura visual, uma vez que esta também supõe um conjunto de ações de natureza crítica (HERNANDEZ, 2000) e criativa (MEIRA; SILVA, 2013). Seus processos pedagógicos de maneira semelhante desencadeiam uma reflexão sobre a realidade existente, ao questionarmos os valores que são transmitidos pelas imagens ou de outro modo, ao nos identificarmos com visualidades que se propõem a reinventar a realidade social promovendo o respeito à dignidade de cada pessoa.

3. Mas, quais são as visualidades dos direitos humanos?

Primeiramente, é necessário entender que os direitos humanos abarcam diversos temas, que vão desde as causas indígenas (D'ANDREA, 2015), dos imigrantes (ILLES; DIMITROV, 2015), da comunidade LGBT (RODRIGUES, 2015), do direito das crianças e dos adolescentes (MONTEIRO; *et al*, 2015), da pessoa com deficiência (GARCEZ, 2015), da população negra (SANTOS; ALVES, 2015), da população idosa (RIBEIRO; JANEIRO, 2015), da população em situação de rua (BOVE; FIGUEIREDO, 2015) e entre tantas outras lutas sociais em prol da dignidade da pessoa humana

(SANTOS; MARTINS, 2019). Neste âmbito, é possível compreender que só pode haver uma multiplicidade de imagens que emergem dos/nos direitos humanos.

No *site* 'Conectas Direitos Humanos', em cada artigo publicado, há uma fotografia que se relaciona ao texto. Outro exemplo desses está no *site* 'Arte e Direitos Humanos' em que para cada matéria publicada há uma ou várias imagem se alinhando ao texto, este *site* contem inclusive uma subseção intitulada 'Artes Visuais e Fotografia'. Além destes ambientes virtuais, o *site* da 'Anistia Internacional dos Direitos Humanos' é repleto de fotografias e vídeos. Não só a fotografia, como também o cinema, dá visualidade aos direitos humanos, representando diferentes causas, questões, denúncias e etc. Nos Catálogos (2017, 2018, 2015) da mostra de 'Cinema e Direitos Humanos' se percebe a forte presença dos direitos humanos nas narrativas cinematográficas.

Outro modo, de perceber as visualidades dos/nos direitos humanos é acompanhando as suas pautas. Por exemplo, o 'direito da memória e da verdade' é um direito humano (SEIXAS; JANEIRO, 2015), sobre este há instituições que se detêm, especificamente, em preservar e divulgar memórias e verdades referentes às violações humanas cometidas por estados autoritários e ditatoriais. Sendo que, muitos destes registros são visuais. A título de exemplo, no Chile, o '*Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*' contem um acervo permanente sobre as violências e as violações dos direitos humanos ocorridas no Chile entre os anos de 1973 a 1990[2]. Na Argentina, há o '*Parque de la Memória – Monumento a las Víctmas del Terrorismo de Estado*' e aqui no Brasil há o 'Memorial da Ditadura', cujo seu acervo está exposto em um *site*[3].

No ano de 2018, ano em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos fez 70 anos, um grupo de artistas – 30 ao total – realizou uma série de ilustrações/desenhos para homenagear a referida declaração (CELSO FILHO, 2018); para cada artigo desta declaração, foi feita uma Arte Visual, todas, publicadas on-line, para acesso público. Conforme as informações visuais contidas no site do projeto '70 anos Declaração Universal dos Direitos Humanos', os mesmos desenhos foram impressos, ganhando visualidade nos espaços físicos.

No ano de 2020, o acervo Otávio Roth e o Instituto Vladimir Herzog se uniram para realizar a exposição 'Os direitos humanos como arte: obras em papel de Otávio Roth'(INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, [2020?]). As obras ali expostas foram criadas

[2] (MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DIRECHOS HUMANOS, [entre 2010 e 2021]); para visitar a exposição, acessar: https://web.museodelamemoria.cl/exposicion-permanente/#
[3] Para visualizar o acervo, acessar: http://memoriasdaditadura.org.br/

pelo mencionado artista na década de 80 e elas referem-se a cada artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (*Ibid*.). Conforme Rogério Sottili ([2020?]), "a arte tem a potência de sensibilizar para o exercício da cidadania, sendo o próprio acesso à cultura um direito humano".

As obras exibidas nesta exposição foram produzidas em *pulp painting* e guache, em português 'pul paintig' significa pintura em polpa, cujo sua técnica "consiste em pintar não sobre o papel, mas com o próprio papel, utilizando uma pasta de celulose tingida, colocada em bisnagas" (ENCICLOPÉDIA, 2017) os desenhos, deste modo, compõem o próprio papel. A exposição destas obras, em formato digital, está disponibilizada no *Google Arte & Culture*[4].

No entanto, as visualidades artísticas dos direitos humanos não são só sobre a DUDH, elas representam, também, os diversos temas relacionados aos direitos humanos. Por exemplo, a obra do artista Candido Portinari, intitulada 'Retirantes' (1944), tematiza, através da arte, uma e até várias pautas dos direitos humanos, como a extrema pobreza, a fome e a causa dos refugiados. Principalmente, se a interpretarmos a partir da perspectiva crítica da cultura visual. Outro exemplo refere-se à luta social das mulheres, também reconhecida como um direito humano (CHOUERI; VIEIRA, 2015) e representada artisticamente.

A respeito disso, a Bienal do Mercosul, no ano de 2020, expôs diversas obras e manifestações artísticas sobre o feminismo. Dentre as exposições artísticas que foram feitas de modo on-line, destaco a exposição intitulada '*Zapatos Rojos*' da artista Elina Chauvet[5] e a exposição intitulada '*Algún dia saldré de aqui* (*Feminicídios*)' da artista Fátima Pecci Carou[6], em que ambas, em suas manifestações artísticas denunciam o pior grau de violência contra as mulheres cisgênero e transgênero, a saber, o feminicídio e o transfeminicídio.

Buscando uma aproximação com o pensamento de Pontes e Zamperetti (2020), estas visualidades "podem servir como dispositivos (...) de enfretamento ao predomínio do patriarcado e das opressões fascistas atuais". As autoras sustentam que para se combater uma concepção de pensamento e visualidades patriarcais é necessário que mulheres artistas tenham mais visualidade conjuntamente com suas pautas "e sejam propagadas nos ambientes educativos" (*Ibid.*) fortalecendo suas práticas de resistências.

[4] Pra visitar a exposição, acessar: https://artsandculture.google.com/exhibit/os-direitos-humanos-como-arte-obras-em-papel-de-ot%C3%A1vio-roth/TALSTILpMHC6Lg
[5] Artista mexicana, de Casa Grande, México, 1959 (BIENAL DO MERCOLSUL, [2020]).
[6] Artista argentina, de Buenos Aires, Argentina, 1984 (BIENAL DO MERCOSUL, [2020]).

Finalmente, compreende-se que as visualidades dos direitos humanos abrangem um repertório visual, bastante diverso, por sinal, o qual envolve diferentes causas sociais e humanas. Tais visualidades são oriundas de sites, redes sociais, museus, instituições e etc. Elas abrangem o cinema, a pintura, o desenho, a fotografia, o vídeo e entre tantas outras manifestações artísticas e obras de Arte. Além dos mais, todas essas visualidades mencionadas atuam como pedagogias culturais.

Conforme Souza e Zamperetti (2020), interpretando Henry Giroux (1995) “ocorre pedagogia e processos educativos em todo o lugar em que o conhecimento é produzido” (p. 121). Além disso, as autoras compreendem a cultura “como uma área privilegiada de produção de práticas culturais de significação, que podem, por ventura, educar” (2020, p. 121). Neste sentido, compreende-se que as visualidades dos direitos humanos, mesmo não estando em ambientes escolares, ainda assim, são educativas, só que como uma pedagogia cultural.

4. Conclusão

Existem muitas visualidades sobre os direitos humanos, artísticas e não artísticas, as quais se expressam em diferentes materialidades. Representam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a lutas pelos direitos humanos em sua diversidade, bem como mostram as violações dos direitos humano. Estas visualidades são relativas à diversidade de temas e perspectivas que podem abranger os direitos humanos. Como vimos, as suas produções são crescentes em nossa contemporaneidade, posto que as imagens de qualquer ordem são resultados de um fenômeno, que vem sendo denominado como ‘Cultura Visual’. Elas produzem valores, emoções, afetos... No tocante dos direitos humanos, produzirem um sentimento de empatia.

Pois, ao reconhecermos, por intermédio da imagem, que outros grupos ou povos sofrem violências, injustiças e opressões de todo o modo, nós tendemos a nos sensibilizarmos em relação a estes grupos ou povos, tomando iniciativas solidárias. Como se unir aos seus protestos, lutas e indignações, mesmo não sendo nós os atingidos diretos. De mais a mais, observando as barbáries que ocorreram no passado – ou que ocorrem em outros territórios –, nos mobilizamos para evitarmos que tais fatalidades bárbaras ocorram no presente. Como exemplo, cito o direito da memória e da verdade, que tem por princípio evitar que as atrocidades do passado não ocorram na atualidade, apontando para uma sociedade democrática, justa, solidária e pacífica.

Além disso, percebo que há no ensino de Artes Visuais um potencial para abordar as visualidades dos direitos humanos, encontrando muitas possibilidades. Quer seja através de obras ou manifestações artísticas históricas e contemporâneas, quer seja através de imagens sem intencionalidade artística, porém com pertinência para o ensino de Artes Visuais. Pois, ali, na sala de aula, é possível desenvolver a interpretação crítica destas imagens ou mesmo as criá-las.

Imagino que as(os) professoras(es) de Artes Visuais, visualizem e até apreciem estas imagens em sua vida cotidiana e pessoal, posto que elas são tão vastas e diversas. E deste modo, em uma vivência e história de vida singular a cada um(a), estas visualidades criam repertórios visuais e imagéticos. O que se deduz, estão, é que estes repertórios ganham ecos na sala de aula.

Partindo de uma reflexão já elaborada por Zamperetti e Souza (2018), compreendo que as escolhas pedagógicas em sala de aula traduzem os valores incorporados na formação docente, não só acadêmica e profissional, mas também informal, pelas imagens que habitam sua vida pessoal, dentre elas a dos direitos humanos, porém não só por elas, diante do crescente número de imagens e artefatos visuais que há em nossa contemporaneidade.

Em suma, as visualidades dos direitos humanos em sua diversidade fazem parte das nossas vivências cotidianas, estabelecendo relações com nós em intensidades e formas diferentes. Estas visualidades são compreendidas como pedagogias culturais e para além, possibilitam um importante aporte didático para os professores e professoras de Artes Visuais. Professores que por primazia qualificam-se em trabalhar com a potencialidade das imagens, em meio a um crescente número de imagens e artefatos visuais (TOURINHO; MARTINS, 2011) que hoje envolve a escola e, principalmente, o ensino de Artes Visuais.

5. Referencias

Capítulo de Livro

DIAS, A. A. A Escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; *et al*. (Org). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/692. Acessado em: 26 Ago. 2021. Módulo 4, p. 157-162.

HERNANDEZ, F. A pesquisa sobre a compreensão: a interpretação como chave da educação escolar. In: _____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 5, p. 103-126.

_____. A importância de aprender a interpretar a cultura visual. In: **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 6, p. 127-142.

SANTOS, B. d. S.; MARTINS, B. S. Introdução: o pluriverso dos direitos humanos. In: _____. _____. (Org.). O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Introdução, p. 13-36.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.) **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011. Parte 1, p. 51-68.

Artigo

MEIRA, M. R.; DA SILVA, U. R. Cultura visual, Ensino da Arte e Cotidiano: Hibridismos e Paradoxos. **Revista Visualidades**. Goiânia, v. 11, n. 2, p.37-57, 2013. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30684/16684. Acessado em: 26 Ago. 2021.

DE SOUZA, F. L.; ZAMPERETTI, M. P. Gênero e pedagogias culturais: mulheres artistas nas visualidades contemporâneas. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, RS, v. 22, p. 119-130, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11656/8547. Acessado em: 26 Ago. 2021.

PONTES, A. G.; ZAMPERETTI, M. P. Produções artísticas de mulheres e resistências feministas no Ensino de Artes Visuais contra o patriarcado contemporâneo. **REMEA**: Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental, Rio Grande, RS, v. 37, n. 2, p. 286-306, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11088/7504. Acessado em: 26 Ago. 2021.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/405/408. Acesso em: 26 Ago. 2021.

ZAMPERETTI, M. P.; DE SOUZA, F. L. Cultura visual na formação docente em artes visuais: um olhar sobre a produção científica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 29, p. 350-365, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4116/3368. Acessado em: 26 Ago. 2021.

Catálogos

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS (MDH); INSTITUTO CULTURA EM MOVIMENTO (ICEM). **12ª Mostra Cinema e Direitos Humanos**: Muestra Cine y Derechos Humanos Film and Human Rights Exhibition. Brasília, DF; Rio de Janeiro, RJ: Instituto Cultura em Movimento, 2018. Disponível em: https://mostracinemaedireitoshumanos.mdh.gov.br/2015/wp-content/uploads/2018/11/12aMCDH_Catalogo_site.pdf. Acessado em: 26 Ago. 2021.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; INSTITUTO CULTURA EM MOVIMENTO. **11ª Mostra Cinema e Direitos Humanos**: Muestra Cine y Derechos Humanos Film and Human Rights Exhibition. Brasília, DF / Rio de Janeiro, RJ: Instituto Cultura em Movimento, 2017. 1ª edição: maio de 2017. Disponível em: https://mostracinemaedireitoshumanos.mdh.gov.br/2015/wp-content/uploads/2017/05/11aMCDH_Cat%C3%A1logo_web.pdf. Acessado em: 26 Ago. 2021.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO DAS MULHERES, DA IGUALDADE RACIAL E DOS DIREITOS HUMANOS; MINISTÉRIO DA CULTURA; INSTITUTO CULTURA EM MOVIMENTO. **10ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Mundo:** Muestra de Cine y Derechos Humanos en el Mundo Film and Human Rights in the World. Brasília, DF / Rio de Janeiro, RJ: Instituto Cultura em Movimento, 2015. Disponível em: https://mostracinemaedireitoshumanos.mdh.gov.br/2015/wp-content/uploads/2015/11/Catalogo_internet.pdf. Acessado em: 26 Ago. 2021.

Cartilha

BOVE, C.; FIGUEIREDO, G. **População em situação de rua**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR; Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal, 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-populacao-em-situacao-de-rua. Acessado em: 26 Ago. 2021.

CHOUERI, M.; VIEIRA, M. **Mulher**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR; Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal, 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-mulher. Acessado em: 26 Ago. 2021.

D´ANDREA. D. **Indígena**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-indigenas. Acessado em: 26 Ago. 2021.

DE SEIXAS, I. A.; JANEIRO, C. **Memória e Verdade**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: https://flacso.org/secretaria-general/mem-ria-e-verdade-parte-cole-o-caravana-educa-o-em-direitos-humanos. Acessado em: 26 Ago. 2021.

GARCEZ, L.; CONCEIÇÃO, L. H. d. P.. **Pessoas com deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-pessoas-com-deficiencia. Acessado em: 26 Ago. 2021.

ILLES, P.; DIMITROV, V. G. **Imigrante**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR; Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-imigrantes. Acessado em: 26 Ago. 2021.

MONTEIRO, C. A.; *et al*. **Direito das Crianças e dos Adolescentes**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-mulher. Acessado em: 26 Ago. 2021.

RIBEIRO, P. R. d. O.; JANEIRO, C. **População Idosa**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR; Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-populacao-idosa. Acessado em: 26 Ago. 2021.

RODRIGUES, J. **LGBT**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-lgbt. Acessado em: 26 Ago. 2021.

SANTOS, G; ALVES, S. **População Negra**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR; Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. Brasília – Distrito Federal. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/?publication=colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-populacao-negra. Acessado em: 26 Ago. 2021.

Documentos eletrônicos

70 ANOS Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mais. [Recife?], 2019. Disponível em: https://www.direitoshumanos70anos.com/mais. Acessado em: 26 Ago. 2021.

BIENAL DO MERCOSUL. **Elina Chauvet**. Bienal do Mercosul. Porto Alegre, [2020]. Disponível em: https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-artistas/Elina-Chauvet. Acessado em: 26 Ago. 2021.

_____. **Fátima Pecci Carou**. Bienal do Mercosul. Porto Alegre, [2020]. Disponível em: https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-artistas/F%C3%A1tima-Pecci-Carou-. Acessado em: 26 Ago. 2021.

CELSO FILHO. **O que é essa publicação**. 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. [*S. l.*], 2018. Sobre. Disponível em: https://www.direitoshumanos70anos.com/sobre. Acessado em: 29 Ago. 2021.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de arte e cultura brasileira. **Otávio Roth**. Enciclopédia Itaú Cultural. São Paulo, 2021. Artes Visuais. [Por editores da Enciclopédia do Itaú Cultural]. Verbete da Enciclopédia. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8804/otavio-roth. Acesso em: 26 Ago. 2021.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Apresentação. *In*: *Google Art e Culture*. Exposição: Os Direitos Humanos como Arte: obras em papel de Otávio Roth. Brasil, [2020?]. Disponível em: https://artsandculture.google.com/exhibit/os-direitos-humanos-como-arte-obras-em-papel-de-ot%C3%A1vio-roth/TALSTILpMHC6Lg. Acessado em: 26 Ago. 2021.

MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DIRECHOS HUMANOS. **Sobre el Museo**. Museo de la Memoria y los Direchos Humanos. Santiago, Chile. [entre 2010 e 2021]. Disponível em: https://web.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/#menu6. Acessado em: 29 Ago. 2021.

SOTTILI, R. Os Direitos Humanos no Brasil Hoje. *In*: *Google Art e Culture*. **Exposição**: Os Direitos Humanos como Arte: obras em papel de Otávio Roth. Brasil, [2020?]. Disponível em: https://artsandculture.google.com/exhibit/os-direitos-humanos-como-arte-obras-em-papel-de-ot%C3%A1vio-roth/TALSTILpMHC6Lg. Acessado em: 26 Ago. 2021.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº**: 8/2012. Brasília: MEC/CNE, 6 Mar. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acessado em: 21 Ago. 2021.

BEBÊ DADÁ: A construção da narrativa da criança em um museu de arte.

Resumo:

O presente trabalho apresenta de forma sucinta o programa educativo Bebê Dadá, alocado no Museu de Arte Contemporânea do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura - MAC Dragão do qual parte da perspectiva da produção poética e visita mediada dos bebês de 06 a 24 meses, ao museu de arte da capital cearense. A pesquisa se enquadra como qualitativa no que buscou como base metodológica e ferramentas a análise de textos, artigos e dos processos do programa no museu. O objetivo tem como foco a narrativa construída dos bebês e a formação artístico-cultural relacionada à arte contemporânea dos futuros adultos do mundo. As teorias aplicadas estão no processo de ensino aprendizagem da psicomotricidade e na construção estética dadaísta.

Palavras-Chave: Primeiríssima infância, arte, museu, educação.

ABSTRACT

The present work briefly presents the educational program Bebê Dadá, based at the Contemporary Art's Museum in Dragão do Mar Art and Culture's Center (MAC Dragão). The program begins from the perspective of poetic production and guided visit of babies, at six to twenty-four months age, in the Ceará's art museum. The research fits as qualitative in what it sought as a methodological basis and tools for the analysis of texts, articles and the program process in the museum. The objective focuses on the basic narrative of babies and the artistic-cultural formation related to contemporary art of the future adults in the world. Applied theories are in the process of teaching psychomotricity learning and in the Dada aesthetic construction.

Palavras-Chave: Infancy, Art, Museum, Education.

1. Introdução

O trabalho surge de propostas educativas desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura - MAC Dragão, equipamento mantido pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará - SECULTCE e gerenciado pela organização da sociedade civil de interesse público Instituto Dragão do Mar - IDM no qual tem como em seu plano de trabalho a mediação cultural, oficinas

formativas, programas e formações para professores, sendo desenvolvido a partir do entendimento do núcleo de arte educação como vemos:

> *Desde 1999 o museu conta com educadores que realizam as visitas guiadas, mas somente em 2005 foi criado um setor com ações voltadas a educação em museus, com uma coordenação que direciona e orienta as pesquisas que são desenvolvidas pelos educadores. (NASCIMENTO, 2008)*

Dentro desse processo educativo, a visita de pequenos ao museu é constante e presente com escolas de redes públicas e privadas, porém, uma questão sempre pautada na formação de educadores é, como lidar com a primeiríssima infância dentro do museu do qual parte da concepção da ideia do museu como salvaguarda de acervo e exibições de obras.

Nessa perspectiva, o setor de arte educação do museu atravessada por conceitos de visitas mediadas poéticas, acessíveis e construtivista surge o programa Bebê Dadá, criado em meados do ano de 2017 pela coordenadora do educativo, Cris Soares, visando a fruição da arte contemporânea por bebês de 06 a 24 meses respeitando as fases do desenvolvimento infantil e as individualidades de cada bebê, bem como a interação com seus cuidadores através do contato com a produção artística contemporânea, sendo possível, a articulação com redes de ensino infantil da prefeitura de fortaleza, com uma organização conceitual e financeira da instituição e com o plano de cultura infância do Ceará, compreendido como:

> *[...] entende-se por Cultura Infância o fenômeno social e humano de múltiplos sentidos que abrange, diretamente ou indiretamente, a categoria geracional de 0 (zero) até 12 (doze) anos de idade, perpassando por toda sua extensão antropológica, sociológica, política, ética, estética, simbólica, produtiva e econômica e respeitando as peculiaridades das diferentes fases da infância, sendo a criança, dentro desse escopo, entendida como sujeito histórico-cultural e de direitos com prioridade absoluta, produtor de cultura e capaz de desenvolver suas diversas linguagens, destacando-se o brincar como a sua principal linguagem, a partir daí construindo suas compreensões e significações do mundo e de si própria mediante a interação com outras crianças e com os outros membros da sociedade, sem deixar de considerar a relevância das manifestações artísticas e culturais produzidas e fruídas pela criança, com a criança e para a criança. (CEARÁ, LEI N.º 16.322, DE 13.09.17)*

Sendo assim, o programa para bebês se afirma na difusão e formação artística, estética e sensorial dos bebês e familiares, possibilitando a procura por uma programação acessível e focada para o público de 06 a 24 meses. Dentre as quais, relacionam os saberes da psicomotricidade, entendido como:

> *[...] termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. (JORDANO, 2010)*

Entre outros, como lúdico-pedagógicos, desenvolvimento humano e percepção estéticas que auxiliam na preparação dos bebês para a vida adulta como possível público, ser sensível e com olhar de percepção estética e crítica.

Podemos citar como acontecimentos o interesse do programa em participar da Semana Mundial do Brincar, na qual, trouxe oficinas programadas durante a semana da criança do MAC Dragão; oficinas sensoriais no museu e em escolas, o corpo falante e inúmeras ações para a cidade de Fortaleza, capital do Ceará.

2. O dadaísmo dos bebês

O nome “bebê dadá” surge do jogo linguístico da onomatopeia que representa o som dos bebês e grafados no Brasil como “*gugu dadá*”, associado com o nome do movimento artístico mundialmente conhecido como Dadaísmo, que se caracteriza por:

> *Tendo início em Zurique, na Suíça, o movimento encontrou base na diversidade de personalidades que refugiaram-se na cidade. O período conturbado da Primeira Guerra Mundial e a neutralidade da região foi o pano de fundo que provocou reação política, social e estética de jovens artistas e intelectuais, que formularam a sua oposição através de ações, reações e trabalhos artísticos visuais anárquicos, irracionais, contraditórios e literalmente sem sentido (ELGER, 2010, p 6 apud MARQUES, 2014, p 14).*

A interação, ao acaso, criado pela construção da criança refere-se a alguns princípios dadaístas contrários às regras pré-estabelecidas, observados nesse período histórico e estético.

> *Se o dadaísmo não professa um estilo específico nem defende novos modelos, aliás coloca-se expressamente contra projetos predefinidos e recusa todas as experiências formais anteriores, é possível localizar formas exemplares da expressão dada. Nas artes visuais, os ready-made de Duchamp constituem manifestação cabal de um espírito que caracteriza o dadaísmo. Ao transformar qualquer objeto escolhido ao acaso em obra de arte, Duchamp realiza uma crítica radical ao sistema da arte. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ, 2021)*

Deste ponto de vista, percebemos como a naturalidade do processo de visita ao museu e de produção poética nas oficinas se desenvolvem para os bebês. O processo dos bebês de expressão e senso crítico, ainda em desenvolvimento, estabelecem essa relação com o rompimento estético dadaísta e que segundo Piaget, o desenvolvimento dos bebês se dá:

> *Segundo Piaget, o crescimento cognitivo da criança se dá através de assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p 21)*

Esse processo se faz importante para a construção narrativa na arte contemporânea a partir do museu, estabelecendo que o Museu poderia ser um desdobramento da casa dos bebês, em formato maior, mas ainda com paredes e obras. Porém, a ideia de desequilíbrio, também trazida por Piaget, é comumente vista na apropriação que os bebês têm com o entorno e com as obras do museu.

Figura 01 - BEBÊ DADÁ - Visita à exposição. Fonte: Registro Pessoal

Bebês em idade de 0 a 24 meses estão no que se chama de período sensório motor, e experimentam o mundo através do seu próprio corpo e sensações, em visitas aos espaços museológicos é comum que se peça para não tocar, não correr, não gritar dentre outros prerrogativas, que são impossíveis de se ater, devido ao fato dos bebês estarem no ápice dessas sensações e descobertas de si e do mundo. No entanto, a visita a exposição antes da oficina (imagem 01) nos apresenta o fato que é associado a linha piagetiana:

> *A idéia de ensino reversível é outra implicação da teoria de Piaget. Ensinar é provocar o desequilíbrio, mas este não pode ser tão grande a ponto de não permitir a equilibração majorante que levará a um novo equilíbrio. Assim, se a assimilação de um tópico requer um grande desequilíbrio, o professor deve introduzir passos intermediários para reduzi- lo. Ensino reversível não significa*

> *eliminar o desequilíbrio e sim passar de um estado de equilíbrio para outro através de uma sucessão de estados de equilíbrio muito próximos, tal como em uma transformação termodinâmica reversível (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p 22)*

Por meio de estímulos multissensoriais o projeto cria um amplo campo de experimentações nas oficinas elaboradas a fim de estimular o protagonismo, a percepção artística, a criatividade, o desenvolvimento psicomotor e o contato precoce com a arte e seus desdobramentos de forma a ampliar o universo cultural dos participantes, possibilitando uma melhor compreensão do mundo e colaborando para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, sobre as questões de experimentação e pensamento de arte como expressão, temos Dewey que nos aproxima das questões que os bebês constroem nas relação com o museu e a arte.

> *Não muito distante da visão pragmatista que permeia a sua obra filosófica e sua teoria pedagógica, a opinião construída sobre a experiência artística focaliza a necessidade de se considerar o prazer e a satisfação envolvidos nesta experiência, cujo impulso é dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo. [...] Para Dewey, o espectador deve utilizar a obra de arte, que atesta uma experiência alheia, para criar a própria experiência, o que a potencializa como um ato de recriação significativa. (REIS; BAGOLIN, 2021)*

Percebemos como é importante a experimentação e observação dos estímulos apresentados nesse processo, os bebês vivenciam alimentos em todas as suas possibilidades, cores, sabores, cheiros e texturas produzirem pinturas orgânicas. Observamos como as questões de “o lugar para desenhar/pintar” não são fatores importantes para a produção dos pequenos artistas. Porém, as questões psicomotoras de movimento de pinça, ao pegar o pincel ou pequenos objetos, presentes na imagem a seguir:

Figura 02 - Oficina de pinturas orgânicas. Fonte: Registro Pessoal

No desdobramento do programa, temos o Bebê Dadá - corpo falante, assim como o projeto num todo, nasce da questão da linguagem, e está num viés que discute a comunicação através da expressão facial e corporal aliados a compreensão artística, criando um repertório para a leitura do mundo. No vídeo produzido (imagem 03) para a Semana da Criança do MAC Dragão, utilizamos uma obra do Acervo do MAC, intitulada de “Figura e Crocodilo”, de Antônio Bandeira, para construir a narrativa visual e conhecimento do artista e da obra.

Figura 03 - BEBÊ DADÁ - Corpo Falante. Fonte: Redes Sociais - MAC Dragão

Através das obras de arte as crianças podem relacionar as concepções imagéticas das figuras e da construção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Bebê dadá - corpo falante, em resumo, é um diálogo, um jogo, uma brincadeira com as imagens e com as linguagens. Sabemos que o corpo fala e que a criança aprende brincando, a partir das obras de arte aprendemos outras maneiras de nos comunicar.

3. Conclusão

Se apropriar da arte produzida, possibilita ao sujeito conhecer a si mesmo, perceber conceitos históricos e realizar conexões com o passado, para que possam intervir no futuro, tomando consciência de suas concepções e ideias, possibilitando a autocrítica, superando preconceitos e potencialmente transformando a sociedade da qual faz parte, colaborando de forma incisiva para a construção de indivíduos mais conscientes, logo, mais livres.

O programa buscou estimular a interação de bebês e seus cuidadores. Essa interação possibilita ao adulto compreender com maior clareza seu papel no processo de aprendizagem, além de fortalecer as relações entre bebês e seus cuidadores, pensando a arte como ferramenta de construção do indivíduo, um instrumento para ampliar pensamentos e sentimentos, visto que atividades criativas expandem as possibilidades de desenvolvimento tanto da criança quanto do adulto.

Para o adulto, envolver-se em um processo criativo propicia o autoconhecimento, permitindo-lhe lidar com pensamentos, sentimentos e sensações da vida de um modo geral, ampliando sua visão global, criando vínculos com diversas realidades, contribuindo para uma cultura de valorização, sensibilidade e respeito mútuo. Se apropriar da arte produzida, possibilita ao sujeito conhecer a si mesmo, perceber conceitos históricos e realizar conexões com o passado, para que possam intervir no futuro, tomando consciência de suas concepções e ideias, possibilitando a autocrítica, superando preconceitos e potencialmente transformando a sociedade da qual faz parte, colaborando de forma incisiva para a construção de indivíduos mais conscientes, logo, mais livres.

Concluímos também que se faz importante a interação de bebês e adultos com a arte, pois a mesma possibilita ao adulto compreender com maior clareza seu papel no processo de aprendizagem, além de fortalecer as relações entre bebês e seus

cuidadores, pensando a arte como ferramenta de construção do indivíduo, um instrumento para ampliar pensamentos e sentimentos, visto que atividades criativas expandem as possibilidades de desenvolvimento tanto da criança quanto do adulto.

4. Referências

Livro
HOLM, Anna Marie. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, CJ de H. Teorias de aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

Capítulo de livro
ARAÚJO, Inês Lacerda. DEWEY, John. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes). Redescrições, v. 2, n. 4.

Artigo
NASCIMENTO, Carolina Vieira do. O museu como espaço educativo em arte: interação entre os escolares e o patrimônio cultural. 2008.

JORDANO, Ivo. A PSICOMOTRICIDADE INFANTIL.

Tese/Dissertação/Monografia
MARQUES, Ana Luiza Fernandes. Projeto gráfico de livro infantil: introdução ao dadaísmo. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ARAÚJO, Inês Lacerda. DEWEY, John. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes). Redescrições, v. 2, n. 4.

Documentos eletrônicos
CEARÁ. Lei nº 122 de 2017. Institui o Plano de Cultura Infância do Ceará. Fortaleza, CE, 2017.

DADAÍSMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>. Acesso em: 15 de abr. 2021. Verbete da Enciclopédia.

REIS, Magali; BAGOLIN, Luiz Armando. Arte Como Experiência. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 142, p. 314-319, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100017&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 abr. 2021. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100017.

A TEMÁTICA INDÍGENA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: O QUE SE TEM PENSADO E PRATICADO?

Flávia Roberta Alves Costa[1]
Fabiana Souto Lima Vidal[2]

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados da revisão bibliográfica sobre o ensino das temáticas indígenas nas aulas de artes visuais de escolas formais não indígenas. Foi realizado nos Anais de eventos especializados, os encontros anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e do Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), de 2016 à 2020. Tomamos como aporte a interculturalidade crítica e a decolonialidade de Walsh (2009). A análise dos nove trabalhos encontrados trouxe aporte para entendermos e refletirmos sobre lacunas, silenciamentos, generalização e estereotipização relacionados as produções artísticas indígenas no ensino de artes visuais na escola.

Palavras-Chave: Artes indígenas. Revisão bibliográfica. Ensino de Artes Visuais. Decolonialidade.

Résumé

Cet article présente les résultats de la revue de littérature sur l'enseignement de la thématique indigène dans les classes d'arts visuels des écoles formelles non indigènes. La revue bibliographique a été réalisée dans les annales d'événements spécialisés, les réunions annuelles de l' Association Nationale des Chercheurs en Arts Plastiques et du Congrés de la Fédération des Arts/Éducateurs du Brésil, dans la période de 2016 à 2020. Nous prenons comme contribution l'interculturalité critique et la décolonialité de Walsh (2009). L'analyse des neuf œuvres trouvées nous a amenés à réfléchir sur le silence, la généralisation et les stéréotypes liés aux productions artistiques indigènes dans l'enseignement d'arts visuels.

Mots-clés: L'art indigènes. Revue de littérature. Enseignement des arts visuels. Décolonialité.

[1] Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Pós-graduanda em Arteterapia pela Faculdade Modelo. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2008). Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Professora da Prefeitura do Recife e integrante do Grupo de pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação-GPECAE na linha Culturas, Arte e Arte/educação. E-mail: flavinha433@hotmail.com

[2] Docente de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Doutora em Educação (2016) e Mestre em Educação (2011) pela UFPE. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB. Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPE. Editora-chefe da Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (GPECAE) e integrante da Rede de Representantes da FAEB – PE. E-mail: fabiana.vidal@ufpe.br

1. Introdução

Apresentamos neste artigo um recorte da dissertação em andamento intitulada “Entre Teorias e Práticas: o ensino das temáticas indígenas nas aulas de artes visuais dos anos finais do ensino fundamental em escolas integrais da Prefeitura da cidade do Recife” que vem sendo desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco (PPGAV UFPB/UFPE). Pesquisa essa motivada por um processo contínuo de reflexões sobre a prática docente vivenciada no campo das Artes Visuais acerca do estudo das temáticas indígenas em uma escola pública não indígena na cidade do Recife.

Os debates acerca do ensino das temáticas indígenas são objeto de muitas pesquisas, fruto da inquietação de educadores(as) que refletem continuamente sobre a práxis. Esses debates se intensificaram a partir do ano de 2008, com a Lei nº 11.645/2008 que determina que: “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008) em todos os níveis de ensino, sendo Artes uma das áreas especificadas pela Lei, o que destaca a responsabilidade desse campo de conhecimento em realizar ações curriculares que promovam essa inclusão.

Contudo, o fato de ter um aporte legal, não implica dizer que os rebatimentos foram imediatos ou que as práticas passaram a ter visões mais alinhadas com os debates contemporâneos, pensando nisso, Suzuki (2018, p. 3138) levanta algumas provocações, vejamos:

> *Porém, diante de tantos anos reproduzindo no plano educacional a lógica colonialista, fruto de um processo de dominação histórico e ideológico que foi se estruturando por meio dos cursos, discursos, de teorias, das mídias e dos livros didáticos, os professores de arte que estão dentro das salas de aula na Educação Básica, guiados por esse currículo, reelaboraram seus planos de trabalho? Ressignificaram as formas de ensinar e aprender arte, considerando o contexto das culturas afro-brasileiras e indígenas? Buscaram alternativas metodológicas condizentes com a especificidade cultural ou transpuseram as que já comumente trabalhavam? Os cursos de formação continuada no campo das Artes contemplam um currículo étnico-racial?*

As reflexões da autora nos faz pensar na imensa responsabilidade que recai sobre os(as) professores(as) que foram impulsionados(as) pela Lei nº 11.645/2008 a trabalhar um conteúdo do qual não lhes foi ensinado, mas, por outro

lado, não os(as) isenta de incluí-los(as) e buscar metodologias e abordagens mais condizentes com as especificidades culturais.

Entendemos a importância da Lei referida como direito não só dos povos indígenas, mas de toda sociedade brasileira e isso nos levou a buscar a discussão sobre o que se está pensando e praticando nas aulas de Artes Visuais nas escolas não indígenas.

A professora e pesquisadora indígena Naine Terena Jesus, nos provoca quando aponta o fato de que

> *Se o "outro" indígena estivesse ali na sala de aula com maior ênfase em todas as disciplinas, em diferentes períodos históricos, talvez a presença desses povos no pensamento nacional tivesse prosperado de maneira que não precisássemos fazer um guia de como reconhecer a existência da diversidade indígena em nosso país no século XXI e muito menos repetir, como um mantra, que o índio genérico não existe. O furor com que se busca neste momento compreender o que é a arte indígena talvez reflita um pouco dessa ausência no processo de nossa formação escolar/acadêmica. É como aquele trecho de uma famosa canção: "Eu estava aqui o tempo todo / Só você não viu". A arte indígena não nasceu nos últimos 10, 20 anos. Ela esteve aqui o tempo todo, mas você não viu (?). (JESUS, 2021, p. 01).*

A ausência do conhecimento nas escolas sobre as trajetórias e resistência dos povos originários gera preconceitos e discriminação e já passou o tempo de assumirmos os saberes dos povos originários nos currículos e processos formativos. Mas, como é possível descolonizar os currículos? Como professores(as) não indígenas podem desenvolver práticas sobre artes indígenas?

Walsh (2009) nos sugere uma pedagogia e práxis orientadas na perspectiva crítica da interculturalidade que propõe uma construção de e a partir das pessoas que sofreram/sofrem uma histórica submissão e subalternização, no caso deste estudo, os(as) indígenas. Essa pedagogia também se encontra enlaçada com a decolonialidade questionando as ausências mantidas pela colonialidade e procurando desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas hegemônicas.

Estas provocações vêm mobilizando a pesquisa em desenvolvimento e nos levou a buscar estudos em torno da temática, de modo que nos leve a tecer caminhos e diálogos com os debates realizados, conforme apresentaremos a seguir.

2. Sobre o recorte pesquisado

Para o levantamento bibliográfico deste estudo recorremos a dois importantes eventos especializados no cenário brasileiro, no campo das Artes Visuais e da

Arte/Educação, os Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e o Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), os quais nos debruçamos sobre os Anais publicados no período de 2016 à 2020. A escolha dos eventos se deu pela importância dos mesmos como espaços de difusão e fomento de pesquisas que fundamentam e fortalecem as ações político-conceituais no campo do ensino da arte e por congregarem pesquisadores(as), professores(as), além de artistas e estudantes em formação, tanto nos cursos de graduação, quanto em programas de pós-graduação.

Criada em 1985, a ANPAP é uma entidade de natureza científico-artístico-educativa que congrega pesquisadores(as), centros e instituições para promover, desenvolver e divulgar anualmente pesquisas no campo das Artes Visuais. Por sua vez, o CONFAEB, promovido pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) criada em 1987, é um congresso anual, nacional, latino-americano e mundial reunindo estudantes, professores(as), pesquisadores(as) e interessados(as) em ensino e pesquisa em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, envolvidos(as) com a educação formal, não-formal e informal.

Nesses eventos, buscamos trabalhos que abordassem especificamente o ensino das temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais na educação formal básica não indígena. Mais especificamente, destacamos que na ANPAP recorremos aos trabalhos publicados no Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV) e no CONFAEB, a busca deu-se em todos os eixos dos anais, por entendermos que não há comitês ou grupos de trabalhos fixos em cada edição.

No primeiro momento aproximativo com os textos, recorremos a leitura de títulos, em seguida, das palavras-chave dos artigos, relatos de experiências, resumos expandidos e mesas redondas. Para tanto, foi feita uma busca nos arquivos em PDF dos ANAIS com o indicador arte indígena, mas observamos que a palavra arte indígena não era suficiente pois, alguns textos encontrados não tratavam essa produção artística como Arte e sim nomeada como cultura indígena ou artesanato indígena. Portanto utilizamos também os indicadores cultura indígena e artesanato indígena.

Os textos foram analisados pelas lentes da interculturalidade crítica e da decolonialidade que vão além de inserir imagens de produções indígenas no seu currículo. Entrecruzam-se conceitualmente e pedagogicamente em perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir, rompendo

com as estruturas hegemônicas vigentes, questionando as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade. (WALSH, 2009).

3. Análises dos dados

Ao percorrer os anais da ANPAP, nenhum trabalho foi encontrado nos anos de 2016, 2017 e 2020 que pudesse contribuir com a nossa pesquisa. Já no encontro de 2018, encontramos o artigo “Retornar ao Passado para Ressignificar o Presente e Construir o Futuro: de-colonialidade no ensino das Artes Visuais”, que se constitui parte da pesquisa de doutorado de Suzuki (2018).

O referido texto investiga, com base na perspectiva decolonial, epistemologias críticas que possam contribuir com o campo da formação de professores(as), propondo uma alternativa para a superação do colonialismo no ensino das Artes Visuais, que seja pautada pelas relações étnico-raciais no espaço escolar. Também destaca o colonialismo presente na história do ensino da arte no Brasil e as implicações formativas para aqueles(as) que não têm suas histórias narradas, especificamente negros(as) e indígenas, para isso, a autora tece diálogos com algumas noções que fundamentam as reflexões pertinentes à perspectiva decolonial latino-americana e, apesar não ser específico para o ensino de artes indígenas na escola formal não indígena, consideramos uma potente pesquisa para compreendermos o quanto o ensino da arte no Brasil é colonialista e como podemos operar nessa desconstrução como nos provoca a autora:

> *Considerando o ensino das artes visuais, podemos pensar em possibilidades pedagógicas que nos encorajem a refletir e experimentar em torno da maneira como os povos originários e os da diáspora africana tiveram genealogias e trajetos criativos diferentes dos da arte ocidental, mesmo considerando a atual massificação do mercado globalizado, o que pode significar o respeito às distintas formas de ensinar e aprender arte. (SUZUKI, 2018, p. 3142)*

Ainda na ANPAP, encontramos o artigo “A Importância do Ensino da Arte Rupestre da Amazônia na Educação Básica Pautada na Experiência de Estágio Supervisionado” de Botelho (2019). O texto, escrito a partir da experiência de estágio de uma estudante de Artes Visuais da Universidade da Amazônia (UNAMA), questiona o atual tratamento do ensino das temáticas locais, em especial no âmbito artístico, na educação básica brasileira. A autora ressalta que mesmo a região amazônica sendo rica em arte rupestre, a mesma é pouco conhecida e divulgada tanto localmente como

nacionalmente, sendo assim, o estudo desta temática é comumente negligenciado. A partir desse texto, percebemos que até nossa produção pré-histórica construída pelos povos originários é silenciada, pois, em geral, coloca-se em foco o continente europeu reforçando a narrativa hegemônica da modernidade que prioriza a história europeia acima da história local como afirma a autora:

> *[...] quando o ensino da arte rupestre amazônica na educação básica paraense é menosprezado, em detrimento dos estudos sobre a arte rupestre feita em um outro continente, reproduz-se o desconhecimento de uma experiência cultural antepassada rica e o desconhecimento da própria história de seu povo. (BOTELHO, 2019)*

Os textos de Suzuki (2018) e Botelho (2019) trazem reflexões sobre como a colonialidade é um padrão de poder que busca a manutenção da cultura dominante sobre os(as) indígenas. Nesse sentido, espera-se tornar possível a construção de outras histórias da arte, na qual as produções artísticas dos povos originários estejam presentes.

No que se refere às buscas realizadas nos Anais do CONFAEB, obtivemos um maior número de trabalhos relacionados a temática de nossa pesquisa entre os anos de 2016 e 2019. Vale salientar, que no ano de 2020, em função da pandemia da Covid-19, não houve possibilidade de realização do CONFAEB, conforme estava previsto, sendo assim, a FAEB organizou o Encontro Regional da FAEB (ENREFAEB), onde cada região brasileira se organizou para oferecer uma programação específica - mesas, palestras, lives, webinar, exposições, recitais, etc – que se uniu à programação geral oferecida pela FAEB, não havendo, portanto, a publicação de anais.

Iniciamos nossa busca nos Anais do CONFAEB de 2016 e encontramos o trabalho de Said e Said (2016) intitulado “As lendas indígenas nas artes: uma reflexão para o ensino em Roraima” que tem como tema a cultura indígena na contribuição da interrelação das disciplinas de Literatura e Arte como proposta de uma abordagem multicultural nas escolas, especificamente nas aulas de Artes. A partir de Walsh (2009), entedemos que o multiculturalismo discutido no texto, não questiona as relações de poder, permite a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial. Mesmo o texto enfatizando as aulas de artes, utiliza a prática do desenho apenas como ilustração de lendas indígenas trabalhadas

e não traz discussões acerca das produções artísticas desses povos, o que acaba por colocar arte como atividade fim, a serviço de outro campo de conhecimento, distanciando-se da perspectiva contemporânea trazida por Barbosa (2009).

No CONFAEB de 2017, encontramos três trabalhos. Thomas (2017), problematiza o discurso multiculturalista do livro didático "Arte em Interação" aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNDL) de 2015, para ser adotados pelas escolas públicas no período referente e que para ser selecionado, deveria contemplar as temáticas das culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas. No texto a autora analisa como é apresentada a arte indígena dentro do capítulo *Diversidade e Identidade* contestando a generalização dos(as) indígenas e das artes indígenas, no entanto, se apoia nos ideais multiculturalistas da diversidade, através do apelo a tolerância e ao respeito, sem problematizar as relações de poder expressas nesse discurso, apresentando uma política de tolerância que acaba por naturalizar a diversidade (THOMAS, 2017).

Gottardi *et.al.* (2017) no artigo "Muito além de saias de palhas e penachos: cultura indígena no ensino de artes" se propõe a refletir sobre o que e como entendemos cultura indígena na escola. Para isso, analisam uma experiência na educação básica em 2017, em uma escola pública localizada no município de Blumenau - SC. Nessa experiência, foi apresenta para os(as) estudantes a etnia Kalapalo do Alto Xingu localizada no Estado de Mato Grosso. Segundo os(as) autores (as), a seleção desse grupo indígena, deu-se a partir da curiosidade que os(as) estudantes apresentavam sobre os povos indígenas. Contudo, na etapa inicial da vivência pedagógica, demonstravam conhecimento ainda deturpado e estereotipado sobre os povos originários. Diante desse cenário, entendeu-se que faria mais sentido para os(as) estudantes iniciar trabalhando as etnias do Estado de Santa Catarina, composta por três povos: Kaingang, Xokleng e Guarani, para em seguida, conhecer os povos Kalapalos e sua produção. A proposta de trabalhar a arte, conceituada pelos autores como cultura material e aspectos culturais do povo Kalapalo se deu com base na fundamentação da Abordagem Triangular, tendo como desdobramentos as ações de leitura de imagens, contextualização, fruição, e o fazer artístico, contemplando também a socialização das produções artísticas, numa perspectiva de trabalhar a diversidade indígena com apenas uma etnia. Contudo o termo fruição utilizado pelos autores e autoras já está contemplada na leitura de imagens e é um erro conceitual da Abordagem Triangular.

A falta de conhecimento sobre a temática indígena, aportes teóricos e quais os métodos de trabalhá-la é uma questão recorrente no ensino das Artes Visuais, sobre isso, Nascimento e Oliveira (2017) no artigo “Moderno, pós-moderno ou estudo pós-coloniais: “métodos” de abordagem ao trabalhar questão/temática indígena - entrevista com uma professora de arte da educação básica” nos traz essa discussão. A pesquisa desenvolvida buscou fazer uma articulação resumida dos métodos, moderno, pós-moderno e dos estudos pós-coloniais, no que se refere à abordagem de professores(as) de Artes da educação básica ao trabalhar a questão indígena ou temas relacionados. Para tanto, tomam os estudos pós-coloniais como aporte para pensar o ensino das Artes Visuais sobre as temáticas indígenas, pois entendem o sujeito não eurocêntrico também como produtor de arte, cultura e conhecimentos.

O objeto de análise de Nascimento e Oliveira (2017) foi a entrevista com a professora responsável pela disciplina de Artes de uma escola da cidade de Ribas do Rio Pardo – MS, na qual buscou-se discutir o método abordado pela professora ao tratar a questão indígena em suas aulas. Os(as) autores destacam que a docente entrevistada afirmou desconhecer os métodos moderno, pós-moderno e pós-colonial, enfatizando que trabalha as questões indígenas de acordo com o que está no referencial curricular, além de relatar que não tem preparação suficiente para trabalhar com esse conteúdo, sentindo necessidade de capacitações que abordem a temática indígena e as questões relacionadas.

Importante destacar que, Nascimento e Oliveira (2017) defendem uma educação básica multicultural com conteúdos que se referem à temática indígena, abordagem essa que apenas reconhece e inclui, mas que não questiona a hegemonia, dessa forma, os(as) autores caem em contradição, pois afirmam, ao mesmo tempo, que devemos desconstruir o pensamento colonial.

Faria (2018) também propõe uma reflexão sobre as metodologias utilizadas nas aulas de artes para abordar as temáticas indígenas com o artigo “Arte indígena na escola não indígena: desafios metodológicos”, apresentado no CONFAEB de 2018. O artigo ressalta os problemas das perspectivas metodológicas tradicionais do ensino da Arte e propõe uma projeção de processos indígenas, em sala de aula, em vez de uma “indigenização” do conteúdo Faria (2018, p. 539). Para o autor, as metodologias tradicionais podem se mostrar inadequadas para explicar a intensidade e a qualidade das artes indígenas, pois funcionam em outro regime de conhecimento, outro regime das artes, cujos produtos não se restringem aos limites de domínios específicos que

regem o regime estudado na escola como desenho, pintura, canto e dança, por exemplo. E sugere:

> *O trabalho a ser feito numa análise de artes indígenas em sala de aula está muito além de operar uma "contextualização antropológica", por exemplo, importando elementos do cotidiano indígena, a partir de etnografias. Trata-se de um exercício conceitual mais ambicioso, de "tomar" o ponto de vista do outro, de operar conceitos indígenas, de se engajar sobre as metodologias indígenas e projetar processos indígenas de ensino/aprendizagem, em vez de simplesmente operar a indigenização do conteúdo. Nesse sentido, é preciso auscultar as pensabilidades indígenas, por meio de um estudo rigoroso de suas ciências e artes. (FARIA, 2018, p. 539).*

Sendo assim, a partir de trocas com artistas e professores(as) Pataxó, esboçou-se o desenvolvimento de abordagens metodológicas, direcionadas por um professor não indígena no Ensino Médio do IFMG, Campus Santa Luzia. O artigo ainda aponta uma escassez de materiais de consulta seguros e da falta de parâmetros que orientem a abordagem de uma produção cultural cujos fundamentos se desconhece, no caso, dos povos originários.

Foi pensando nessa troca com os povos indígenas que Rossoni, Laia e Ferreira (2019) nos apresenta o artigo "Aldeia Indígena, Piraque-Açu: aula de campo com alunos da rede pública estadual, na cidade de Vitória (ES)", trabalho apresentado no CONFAEB de 2019. Este trabalho consiste em um relato de uma prática pedagógica interdisciplinar, que visou propiciar à(aos) estudantes do ensino médio da rede estadual, da cidade de Vitória – ES, uma vivência cultural na Aldeia indígena Piraquê-Açu, das etnias Tupiniquins e Guaranis, no município de Aracruz - ES.

A prática pedagógica na aldeia objetivou ampliar os conhecimentos dos(as) estudantes sobre os povos indígenas. Pós visita à aldeia, foram feitas atividades como a modelagem com o barro na reprodução de vasos que despertou o interesse por experimentações com o uso de sementes para fazer texturas. Segundo as autoras, propiciar essa experiência aos(as) estudantes, contribuiu de forma a ampliar o repertório de conhecimento sobre a cultura indígena local, bem como no processo de fruição para composição de objetos artísticos relacionados a arte indígena.

Outro trabalho a ser analisado no mesmo evento, foi "O Ensino de Arte e diversidade cultural na perspectiva do multiculturalismo crítico" de Pianowski (2019). O texto busca refletir sobre as questões da diversidade cultural no âmbito da Arte/Educação, dando enfoque ao ensino das temáticas indígenas e africanas. A autora destaca que o diálogo intercultural precisa ser fomentado e que é necessário

que a cultura seja entendida como um processo dinâmico de trocas e transformações. Também afirma que a perspectiva do multiculturalismo crítico no ensino de Arte apresenta-se como uma interessante estratégia pedagógica para tratar o tema da diversidade cultural em sala de aula, pois

> *A partir de uma postura educativa multicultural crítica, os pressupostos canônicos da história da arte ocidental como única referência necessitam ser combatidos e a diferença valorativa entre cultura dominante e cultura popular, que geralmente desemboca no entendimento da primeira como a "boa e verdadeira" cultura, perde sentido. (PIANOWSKI, 2019)*

O último trabalho encontrado no CONFAEB, Figueira e Silva (2019), o artigo "Educação intercultural no ensino da arte nas escolas a partir das obras de Jaider Esbell", apresentam uma pesquisa em andamento que busca tratar sobre educação intercultural no ensino de Arte nas escolas da rede pública de ensino de Boa Vista - RR, a partir das obras do artista Jaider Esbell da etnia Makuxi, também colaborador da pesquisa desenvolvida. Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR.

Neste estudo, Figueira e Silva (2019), propõem uma abordagem intercultural com o artista, a partir de entrevista, de sua bibliografia e obras que fizeram parte das ações desenvolvidas com os(as) professores(as). Paralelamente, a pesquisa em desenvolvimento busca tecer uma relação com os materiais que os(as) professores(as) trabalham nas aulas de artes.

4. Considerações provisórias

A revisão bibliográfica nos revelou que as discussões sobre a temática indígena no ensino de artes visuais estão presentes, ainda que tímidas, nos eventos acadêmicos pesquisados. Em um universo abundante de textos publicados no CEAV anualmente pela ANPAP e nos CONFAEBs, foram encontrados apenas nove artigos no período de cinco anos. Esse dado é um alerta para questionarmos acerca do apagamento, do silenciamento, do esquecimento e da invisibilidade das Artes Visuais indígenas no contexto da escola formal não indígena.

Dos trabalhos analisados, percebemos ainda um direcionamento pautado na diversidade e no multiculturalismo, sem o questionamento das estruturas

hegemônicas vigentes em Said e Said (2016), Thomas (2017), Gottardi *et al* (2017) e Nascimento e Oliveira (2017). Walsh (2009, p. 10) nos alerta sobre o reconhecimento da diversidade na política multicultural atual como "uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial", pois esse sistema pretende incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido apenas pelos interesses do mercado.

Com este recorte pesquisado é possível afirmar que ainda é um desafio para professores(as) colocar em prática Lei nº 11.645/2008. Contudo, não nos cabe culpabilizá-los(las), mas problematizar a ausência de políticas públicas de formação, a falta de condições materiais para que a Lei seja efetivada e que o projeto educativo inclusivo e decolonial se concretize. O que não os(as) isenta de um engajamento político para que haja mudança dessa realidade.

Para Jesus (2021, p. 01), essa movimentação nos últimos tempos em torno dos fazeres artísticos dos indígenas vai além da aplicabilidade da Lei, para ela, "talvez tenha muito a ver com as lacunas da história (oficial) da arte e também com o aparecimento midiático de diversos artistas indígenas." A autora ainda reflete sobre as ausências no aprendizado oferecido pela educação formal, na qual ficamos envolvidos(as) durante grande parte de nossa vida, mas pouco aprendemos sobre a existência dos povos indígenas pelos currículos estabelecidos (JESUS, 2021).

Ao final deste estudo, podemos afirmar sobre a importância de estudos que abram caminhos para uma Arte/Educação intercultural crítica e decolonial no ensino das Artes Visuais. É necessário questionar como recontar ou até mesmo contar a História da Arte do Brasil, problematizando as hierarquias e inclusões estruturais para que haja uma efetiva descolonização dos currículos.

5. Referências

BARBOSA, A. M. A imagem do Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos. 1ª reimpr. da 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOTELHO, M. J. C. A importância do ensino da arte rupestre da Amazônia na educação básica pautada na experiência de estágio supervisionado. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS**, 28. Cidade de Goiás, 2019. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 1427-1439.

FARIA, T. B. Arte indígena na escola não indígena: desafios metodológicos. In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, 27, Campo Grande, 2017. **Anais...** Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p. 2288-2298.

GOTTARDI, P.; SANCHES, L.; CAETANO, K. C.; DIAS, A. Muito além de saias de palhas e penachos: cultura indígena no ensino de artes. In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, 28, Brasília, 2018. **Anais...** Brasília: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018, p. 532-546.

JESUS, N. T**. "Eu estava aqui o tempo, todo só você não viu [?]" – a arte brasileira feita por indígenas**. In: Itaú Cultural. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/manuais-escolares-e-arte-brasileira-feita-por-indigenas. Acesso em: 06 de set. 2021.

NASCIMENTO, M. I.; OLIVEIRA, M. A.B. Moderno, pós-moderno ou estudo pós-coloniais: "métodos" de abordagem ao trabalhar questão/temática indígena- entrevista com uma professora de arte da educação básica. In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, 27, Campo Grande, 2017. **Anais...** Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p. 2275-2287.

PIANOWSKI, F. Ensino de arte e diversidade cultural na perspectiva do multiculturalismo crítico. In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, 29, Manaus, 2019. **Anais...** Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019, p. 884-894.

ROSSONI, E. M. P.; LAIA, N. C.; FERREIRA, L. P. Aldeia indígena, piraque-açu: aula de campo com alunos da rede pública estadual, na cidade de vitória (es). In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, 29, Manaus, 2019. **Anais...** Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019, p. 576-586.

SAID, T. L. S.; SAID, R. L. S. As lendas indígenas nas artes: uma reflexão para o ensino em Roraima. In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, 26, Boa Vista, 2016. **Anais...** Boa Vista: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2016, p.871-881.

SUZUKI, C. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes visuais. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS**, 27. São Paulo, 2018. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3131-3143.

THOMAS, M. S. A arte indígena sob o olhar multiculturalista no livro didático arte em interação. In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, 27, Campo Grande, 2017. **Anais...** Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p. 1149-1160.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ENCONTRO ENTRE ERRANTES: O SENTIDO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA EDUCATIVA

Mayara Jane Pontes Lourenço[1]
Francisco Herbert Rolim de Sousa[2]

Resumo:

Neste artigo relaciono meus deslocamentos subjetivos na cidade de Fortaleza à minha prática docente, problematizo questões da arte pública contemporânea e do exercício de docência. Menciono ainda, as tensões do ser artista-pesquisadora-professora, e como esta identificação dá sentido à a/r/tografia (DIAS, 2007), possibilitando experimentações didáticas e produções artísticas. Observando meus registros cartográficos (CARERI, 2013; BERENSTEIN, 2012; ROLNIK, 1989), relaciono-os historicamente com tipos de errância (CERTEAU, 1998), pensados pelo urbanismo moderno. Os resultados culminam em experimentos significativos para o ensino de Arte.

Palavras-Chave: Arte Contemporânea. Ensino de artes visuais. A/r/tografia.

Abstract:

In this article I relate my subjective displacements in the city of Fortaleza to my teaching practice, problematize issues of contemporary public art and teaching practice. I also mention the tensions of being an artist-researcher-teacher, and how this identification gives meaning to a/r/tography (DIAS, 2007), enabling didactic experiments and artistic productions. Observing my cartographic records (CARERI, 2013; BERENSTEIN, 2012; ROLNIK, 1989), I relate them historically to types of wandering (CERTEAU, 1998), conceived by modern urbanism. The results culminate in significant experiments for the teaching of Art.

Palavras-Chave: Contemporary art. Visual arts teaching. A/r/tography.

1 Arte Contemporânea e Educação: Fronteiras na identidade de uma artista-pesquisadora-professora

[1] Mestranda do programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - PPGARTES/IFCE.
[2] Professor do programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - PPGARTES/IFCE

O termo contemporâneo é tido como complexo, não há uma unanimidade do ponto de vista conceitual, no entanto me chama atenção o sentido empregado por David Thistlewood, para quem:

> *De modo similar, o termo "contemporâneo" normalmente indica a prática corrente – a arte que está empenhada no aqui e no agora. O limiar entre a arte 'moderna' e a 'contemporânea' é mais difícil de ser estabelecido, mas o termo 'contemporâneo' é usualmente aplicado para a arte que ainda não originou opiniões assentadas. Esta não é vista claramente como a 'moderna' pois ainda não foi suficientemente trabalhada por críticos e teóricos. Interpretações críticas e teóricas da arte 'contemporânea' tornam-na paulatinamente mais acessível para diferentes frações do público, a esta propagação transforma-a em algo tangível e real para uma significativa parcelada população. Entretanto, ela ainda é reconhecida por exigir esforços de seu futuro apreciador. (THISTLEWOOD, 2008)*

É neste âmbito que levo em conta o sentido de contemporâneo, frente à produção artística atual, relacionada com a vida cotidiana, social e cultural, rompendo com alguns parâmetros clássicos e modernos, ampliando formas diferentes de construção, interação e compreensão da arte. Durante minha formação em Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) pude desenvolver práticas artísticas e pedagógicas que se articulavam entre si, rompendo fronteiras de espaço/tempo na arte e na educação, sobre as quais procuro refletir.

Esta pesquisa, portanto, parte do entrecruzamento da criação com o ensino, da experimentação com o conhecimento adquirido e sua atualização no campo poético e educativo, o que tem a ver com a ideia de a/r/tografia, uma vez que, por meio da arte, procuro "incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor" (DIAS, 2013, p. 24). Nas experiências prático-pedagógicas, ao facilitar atividades de arte para um público em contato direto ou indireto com os mais diversos avanços tecnológicos, que interage pelas redes sociais, especialmente por meio de imagens, que tem acesso à informação em linguagens diversas, sempre senti um descompasso desse contexto com o que acontece nos espaços educativos.

Somos constantemente desafiados a transformar informações em experiências significativas de ensino-aprendizagem que dialoguem com os territórios escolares e o contexto sociocultural dos estudantes. Criar contextos e intertextos que possam ir no sentido contrário à noção de modernidade construída em torno de narrativas fixas, lineares e históricas, tornou-se o desafio:

> *Vivemos a era "inter". Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modo de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. Entretanto, os arte-educadores tem dificuldades de entender a arte "inter" produzida hoje. Para os que foram educados nos princípios do alto modernismo, dentre eles a defesa da especificidade das linguagens artísticas, torna-se difícil a decodificação e a valorização das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a arte contemporânea. (BARBOSA; AMARAL, 2008)*

Parto deste ponto para inter-relacionar experiências estéticas com práticas docentes, estabelecendo ligações espaço-temporais do cotidiano em situações contextuais que enriqueçam modos de produção e significação pessoais dos estudantes.

Tomo como projeto de trabalho a desconstrução de conceitos pré-estabelecidos sobre estética, sobre o que deve ou não ser considerado arte, ou sobre os limites materiais e conceituais para experimentar e criar objetos de arte, com o objetivo de abrir espaços para as subjetividades e experimentações minhas e dos discentes, com isto realinhar as descobertas com o conhecimento formal adquirido, provocar mudanças de posturas tradicionais cristalizadas e um posicionamento crítico sobre arte e vida.

Na minha experiência de docência comumente noto que o repertório das crianças e jovens são deficientes na abordagem da arte contemporânea, devendo-se também ao fato de que essa compreensão está ainda em desenvolvimento, necessitando de mais camadas de discurso para seu maior entendimento. Devemos levar em conta a complexidade causada pela hibridação de linguagens (artísticas ou não) que demandam um esforço sensível e mental para serem compreendidas em sua pluralidade, diferentemente das categorias tradicionais das artes plásticas como pintura, desenho, gravura e escultura, em suas especificidades. A maioria dos estudantes está acostumada com práticas que valorizam mais o produto que o proceso, este quando trabalhado é visto apenas como método ou técnica apropriada para atingir determinados efeitos visuais; ou com direcionamentos de livre expressão, desassociados de reflexão; ou ainda com a construção de objetos decorativos e utilitários.

Historicamente, estas mudanças nos modos de pensar arte-educação devem-se muito às novas vanguardas da segunda metade do século XX (arte pop, minimalismo, conceitualismo, situacionismo, movimento fluxo...) com fortes reflexos

na educação, que a partir dos anos 1970, com os estudos de Elliot Eisner, vão chegar na Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) , cujas orientações:

> *O argumento chave para estas metodologias é que elas, ao enfatizar a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação. A ABR e ABER esperam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimento em artes, ao aceitar e ressaltar a incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo. (DIAS, 2013)*

A possibilidade da surpresa, do inusitado, da inventividade da PBA e PEBA funcionarem como matéria de arte abre novas e infinitas possibilidades de criação, de formas de pensar a contemporaneidade e de possibilidades do ser e de estar no mundo. Estas possibilidades críticas, investigativas, conceituais, vão de encontro à Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018), mais recente documento que regulamenta os currículos e determina que essas poéticas sejam consideradas em suas especificidades e também em suas hibridações:

> *Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (BRASIL, 2018)*

O trabalho com arte contemporânea, em seus aspectos históricos, conceituais e filosóficos, possibilita desenvolver nos estudantes a consciência do potencial artístico do corpo em relação ao espaço/tempo em que se encontram. Nesse sentido, percebendo que a produção contemporânea é capaz de causar estranhamentos, conflitos sobre os valores da arte, desafios na compreensão de suas formas e conceitos, tomo para mim essas questões e as utilizo para criar ambientes de ensino-aprendizagem desafiadores e investigativos, estimulando o pensamento crítico e a leitura espaço-temporal que cada um desenha em seu estar e devir.

2 Distâncias, sentidos e errâncias: o percurso como reinvenção da paisagem

Os entrelaçamentos desta pesquisa envolvendo as questões de arte e ensino de Arte se deram na minha chegada à capital Fortaleza, em 2016, vinda das iniciações no magistério em Sobral, interior do Estado; com os estudos e as práticas no CLAV, ao entrar em contato com a arte contemporânea nas disciplinas de História da Arte Moderna e Contemporânea e Poéticas Visuais Contemporâneas.

Saber sobre o movimento Internacional Situacionista (IS), por exemplo, foi importante para despertar um interesse por uma pesquisa que fundisse arte com vida, transformações sociais e políticas. A vanguarda do pensamento situacionista criticava de forma radical o urbanismo moderno com práticas de deriva urbana, de errância voluntária pelas ruas, motivadas pelos textos de Guy Debord (1967), em 'A Sociedade do Espetáculo:

> *O urbanismo é a tomada do meio ambiente natural e humano pelo capitalismo que, ao desenvolver-se em sua lógica de dominação absoluta, refaz a totalidade do espaço como seu próprio cenário. [...] Todas as forças técnicas da economia capitalista devem ser compreendidas como agentes da separação, o urbanismo é o equipamento da sua base geral, que prepara o solo que convém ao seu desenvolvimento; a própria técnica da separação. [...] A luta constante que teve de ser levada a cabo contra todos os aspectos desta possibilidade de encontro descobre no urbanismo o seu campo privilegiado. O esforço de todos os poderes estabelecidos desde as experiências da Revolução Francesa, para aperfeiçoar os meios de manter a ordem na rua, culmina finalmente na supressão da rua. (DEBORD, 1967)*

As ideias deste movimento me levaram a refletir sobre minhas primeiras impressões e experiências ao chegar à capital do Ceará, Fortaleza, em 2016. Depois de experimentar o espaço largo e o ritmo acelerado da cidade, universidades, eventos culturais, praias, museus, atalhos instigantes, elegi como território afetivo a cidade desconhecida, que me obriga errar, a me perder, e na ausência de mapas, antes de aprender os nomes das ruas e os números dos ônibus, conheci os arredores que estavam além dos muros visíveis e invisíveis, nas margens da cidade tradicional, espaços que não aparecem nos postais, espaços em plena transformação, espaços nômades e de fronteira:

> *Na ausência de pontos de referência estáticos, o nômade desenvolveu a capacidade de construir o seu próprio mapa em cada instante, a sua geografia está em contínua mutação, deforma-se com o tempo com base no deslocar-se do observador e no perpétuo transformar-se do território. (CARERI, 2013)*

A partir de então, comecei a caminhar e fazer registros, fui afetando e sendo afetada pelo movimento de experimentar territórios subjetivos na cidade, marcando novos pontos de vista afetivos, acolhendo estéticas desencontradas das que já haviam

se estabelecido em meu olhar, mantendo o ato de andar por lugares que não foram construídos para se andar.

Quebrar uma calçada, construir um canteiro irregular para proteger o crescimento de uma árvore, instalar um sistema de gotejamento esteticamente indesejável (Figura1), para uma avenida com padrões arquitetônicos pré-estabelecidos é uma atitude que me cresce o olhar e a curiosidade por impor uma participação na desconstrução do urbanismo higienizado, geralmente pensado para pessoas que não praticam a rua. De que forma este ato e esta imagem afetam outros olhares?

Figura 1: Mayara Pontes. Registro Fotográfico. Fortaleza, 2016. Fonte: acervo da artista

Comecei a pensar sobre uma espécie de caminhada com um fim em si mesma e não como um meio, com atenção, no íntimo desejo de ser atravessada por alguma coisa. Caminhar envolvendo um estar atenta por onde os entre lugares poderiam me levar. Esse movimento permitiu encontros com coisas sempre presentes, mas que só passaram a existir sob um novo olhar, dentro de um percurso já muito gasto, porém, ainda envolto de mistérios e gavetas por abrir. Nas palavras de Michel de Certeau (1998):

> *Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e o cruzamento desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade. (CARERI, 1998)*

Cartografar, observar e pensar sobre os registros do ponto de vista das minhas errâncias, que, a princípio, não tinham um objetivo preciso, porém eram voluntárias e intencionais. Com o tempo, de forma mais consciente, entendi que as fotos, os vídeos, os escritos, os desenhos, os objetos colecionados, ressignificavam minha relação com o espaço, o encontro com coisas, seres, e, singularmente, com ruídos de outros ausentes e desconhecidos que também erram neste mesmo espaço. Para Berenstein:

> *Errar tanto no sentido de vagar, vagabundear, quanto no da própria efetivação do erro – de caminho, de itinerário, de planejamento. Através dos diferentes trabalhos, imagens (fotos, filmes, cartografias), músicas ou escritos desses artistas, ou seja, através de suas narrativas errantes, é possível apreender o espaço urbano de outra forma, partindo do princípio de que os errantes questionam o planejamento e a construção dos espaços urbanos de forma crítica. O simples ato de errar pela cidade pode assim se tornar uma crítica ao urbanismo como disciplina prática de intervenção nas cidades. Essa crítica pode ser vista em diferentes formatos, através de diferentes narrativas urbanas artísticas – literárias, etnográficas, fotográficas, cinematográficas, musicais, cartográficas etc. – realizadas pelos errantes a partir de suas experiências de errar pela cidade. (BERENSTEIN, 2012)*

Como se vê, a errância relaciona-se diretamente com o sentimento de natureza íntima e afetiva do cartógrafo para com os seus objetos. Elementos da própria vida, da subjetividade, dos rastros que são ao mesmo tempo individuais e coletivos, de algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre 'entre'. Buscando o estranhamento do próprio cotidiano, a partir da atração pelos resíduos, pelas sobras da fugacidade urbana, num jogo contínuo entre familiar e estranho, a busca pelos entres, pelas metáforas de tempo e espaço em situações cotidianas o errante segue um fluxo de deambulações. Nas palavras de Berenstein:

> *Os errantes que fizeram deambulações não estavam mais, como nas flanâncias, embriagados pela experiência. Eles provocam a multidão, a devoram, entram nas passagens, se tornam passagens, como o trapeiro, recolhem trapos, sobras, restos da cidade, e se embriagam com a própria fugacidade moderna, com a fugaz-cidade moderna. (BERENSTEIN, 2012)*

Esta ‘embriaguez da experiência’, própria das deambulações, me ajudaram a pensar uma forma de vínculo sensorial cada vez mais intenso entre mim e os lugares por aonde havia caminhado, imantando sensações físicas de resíduos e outros objetos (Figura 2) pertencentes ao corpo da cidade.

Figura 2: Mayara Pontes. Registros Fotográficos. Fortaleza, 2017. Fonte: acervo da artista

Reafirmando as ideias de Berenstein (2012) Rolnik colabora com o conceito de cartografia do sensível:

> *O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho. O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na adjacência das mutações das cartografias, posição que lhe permite acolher o caráter finito e ilimitado do processo de produção da realidade que é o desejo. Para que isso seja possível, ele se utiliza de um “composto híbrido”, feito do seu olho, é claro, mas também, e simultaneamente, de seu corpo vibrátil, pois o que quer é aprender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estacando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido. (ROLNIK, 1989)*

Durante as práticas de deriva, ao encontrar-me com tantos objetos pessoais, e todos de natureza tão íntima, parecia começar a se desfazer a ideia da flâneur vagando na multidão sem ser notada ou da deambulante em fuga, num estranhamento

com um outro desconhecido sempre ausente. Aqui o encontro solitário de deriva se dá não pela fuga ou fixação cartográfica do presente mas pela ampliação da vida.

Em 2017, como arte-educadora do Programa de Formação em Serviço, da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE), do Ensino Infantil ao EJA, pude levar para os professores da rede pública municipal de Sobral, Ceará, um pouco dessa experiência de errância, realizada em Fortaleza, ao ministrar a aula prático-reflexiva “Encontro Entre Errantes: cartões postais de territórios afetivos”, por meio da qual explorei possibilidades metodológicas de ensino.

Esta proposta de trabalho (Figura 3) teve como ponto de partida o estudo do texto (fragmento adaptado) “Artistas Viajantes: a cidade e seus caminhos” de Carlos Augusto Cabral Arouca (2012), e a leitura crítica de cartões postais do centro histórico da cidade de Sobral, a título de criar imagens relacionadas à territórios afetivos da escola e do entorno escolar.

Figura 14. Fixação dos postais no mapa. Sobral, 2017. Fonte: acervo da artista

Na análise dos resultados, do ponto de vista do ensino de Arte e suas metodologias, percebemos que o convite a um olhar perscrutador e investigativo, pela errância e cartografia afetiva, possibilitou aos professores, e consequentemente aos estudantes, aprofundarem suas relações com o espaço que habitam, construindo relações de pertencimento na sociedade e, dessa forma, se reconhecendo como cidadãos atuantes e transformadores do espaço em que vivem.

3 Considerações em continuum

Sem ponto final, as análises e os caminhos percorridos por esta pesquisa não se condicionam a soluções fechadas e se permitem ao erro, ao entrecruzamento de possibilidades para a criação, a pesquisa e o ensino da Arte. Diante de um mapa estático, com possíveis pontos de chegada marcados, certamente escolheria apenas continuar caminhando.

Este trabalho é uma parte de quem sou, dos lugares onde estive, das pessoas com quem encontrei e, principalmente dos entres de uma caminhada que se estende para além daqui. Neste caso, a descoberta do novo foi redescobrir o já descoberto, o encantamento/estranhamento com outro ângulo de uma cidade já conhecida, a possibilidade de um método de pesquisa que permite a aplicação real da palavra 'eu', e, especialmente o campo infinito de possibilidades que o ensino da arte contemporânea proporciona no meu ser artista-pesquisadora-professora, na eterna busca de crescer a partir de deslocamentos, encontros e errâncias.

4. Referências

BARBOSA, A. M. & AMARAL, L. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008

BERENSTEIN, Paola. **Elogio aos Errantes**. Salvador, 2012.

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

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – artes de fazer.** São Paulo, 2002.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. Em: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo, 1989.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. Em: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

FOTOGRAFANDO SABERES: REFLEXÕES POÉTICAS DURANTE O ENSINO REMOTO

Radamés Alves Rocha da Silva[1]

Resumo:

Este relato apresenta uma experiência de docência na disciplina de Arte sob a forma de um projeto intitulado “Fotografando Saberes: reflexões poéticas durante o ensino remoto”, nas turmas do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Cidadã Integral Antônio Coelho Dantas, da rede estadual de ensino do Governo do Estado da Paraíba. Aconteceu durante os três primeiros bimestres letivos de 2021, sob a forma de ensino remoto, em virtude dos protocolos instaurados pela pandemia da COVID-19. O tema foi trabalhado dentro do processo de ensino e aprendizagem, a partir das referências da Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais, de Ana Mae Barbosa (2010).

Palavras-Chave: Fotografia, Artes Visuais, Ensino Remoto, COVID-19, Resistência.

Abstract:

In this report we describe a teaching experience in the discipline of Art in the form of a project entitled “Photographing Knowledge: Poetic reflections during remote education”, in a Regular High School and Youth and Adult Education (EJA) classes, at Escola Cidadã Integral Antônio Coelho Dantas, from the state education system of the State of Paraíba. The study was carried out during the first three academic semesters of 2021, remotely, due to the protocols established by the COVID-19 pandemic. The theme was worked within the teaching and learning process, based on the references of the Triangular Approach in the Teaching of Visual Arts and Cultures, by Ana Mae Barbosa (2010).

Keywords: Photography, Visual Arts, Remote Learning, COVID-19, Resistance.

1. Introdução

Este relato apresenta uma experiência de docência na disciplina de Arte sob a forma de um projeto intitulado “Fotografando Saberes: reflexões poéticas, durante o ensino remoto”, nas turmas do Ensino Médio da modalidade de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, na Escola Cidadã Integral

[1] Doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2019). Professor substituto do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor de Arte do Governo do Estado da Paraíba.

Antônio Coelho Dantas, da rede estadual de ensino do Governo do Estado da Paraíba e localizada na cidade de Nova Palmeira, com uma população em torno de 5000 habitantes, na região do Seridó Oriental Paraibano, estando a 250 km da capital João Pessoa.

Foi desenvolvido durante os três primeiros bimestres letivos de 2021, sob a forma de ensino remoto, em virtude dos protocolos instaurados pela pandemia da COVID-19. O Projeto versou por interlocuções com diversos eixos transversais, por meio de práticas artísticas-pedagógicas, como:

- Discussões sobre direitos humanos e diversidade;
- Atitudes direcionadas à promoção do protagonismo juvenil;
- Sustentabilidade;
- Inclusão digital;
- Educação inclusiva;
- Atividades artísticas e poéticas;
- Estratégias de combate à evasão escolar e busca ativa;
- Competências Socioemocionais;
- Temas Transversais.

Suas ações tiveram forte cunho interdisciplinar, com enfoque na área de Linguagem e suas Tecnologias, e, também nos conceitos da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Constituiu-se num convite à reflexão sobre a atual situação de risco à vida humana, imposta pela pandemia da COVID-19 que, além de afetar drasticamente vários setores da sociedade, provocou uma mudança ainda em construção nos processos de ensino e aprendizagem, sob a forma de ensino remoto ou híbrido. Entre todos os outros problemas gerados por esta situação e pelas complexidades políticas vividas, a sala de aula precisou reinventar-se, diante do isolamento social. E a internet demonstrou ser uma das alternativas para que a Educação continuasse a funcionar: *lives*, *podcasts*, reuniões em videoconferência, exposições virtuais, museus digitais *on-line* e ferramentas tecnológicas.

A partir deste contexto e do impacto das mudanças em nosso cotidiano, além de pela necessidade de encontrar novos rumos e restaurar a esperança em dias melhores, vimos nesta oportunidade e por meio do envolvimento com a Arte, registrar e resgatar nossos saberes, nossos conhecimentos diários, nossa ancestralidade, de acordo com as histórias de vidas de cada um; reavivar as memórias; refletir sobre

nossa identidade social e poética; perceber nossas experiências que se movimentaram como processos de resistência para nossa existência.

Nesta situação problema, a escolha desta temática como intervenção para qual a interferência da escola se apresenta como possível e plausível solução para motivar os debates sobre as questões relativas para a qual a Arte/Educação, como um lugar de pesquisas, relatos, vivências, trocas e práticas artísticas autorais entre alunos e professores.

O tema foi trabalhado e articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores, a partir das referências da Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais de Ana Mae Barbosa (2010). A metodologia aplicada compreendeu o contato com a produção visual de diversos artistas contemporâneos; a interpretação em forma de produções artísticas dos alunos com técnicas e materiais acessíveis; a observação e a apreciação das produções nos murais virtuais; estimulou a socialização via oralidade crítica e construtiva; a opinião por meios de comentários em registros escritos; o aprimoramento das técnicas fotográficas como registro visual, em confluência com as habilidades socioemocionais e as competências adquiridas e a educação digital, na interação pelas interfaces das ferramentas tecnológicas utilizadas.

Este projeto proporcionou, de modo muito positivo, um processo criativo e educacional dos alunos, por meio de uma imersão em várias linguagens artísticas que promoveram o protagonismo, de forma autoral e crítica. Revelou resultados qualitativos para uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem no formato remoto, chegando a um patamar que minimizou a evasão escolar, e consolidou a participação ativa, mesmo mediante problemas tecnológicos enfrentados, como o uso de dispositivos eletrônicos ineficazes por parte dos alunos e o acesso sem condições isonômicas ao sinal de internet, pois boa parte do público reside na zona rural.

As estratégias metodológicas foram desenvolvidas entre atividades síncronas e assíncronas, com aulas expositivas e dialogadas, via videoconferência pela plataforma *Google Meet*, e incluíram reflexões em grupo, leituras e análises de imagens e textos com aportes artísticos, consolidados e experienciados, por sua vez, em atividades práticas individuais e coletivas. Os encontros por séries do Ensino Médio eram de 50 minutos e uma vez por semana. Alternarmos várias atividades nos encontros. Em um deles, aconteceu a imersão nas obras dos artistas, leitura de imagem, contextualização e discussão das propostas. E na semana seguinte, a

socialização, com um riquíssimo espaço de oralidade para aprimorar a escuta e a fala, bem como apreciar e valorizar a produção individual e a coletivo, sistematizar os conceitos, afinar os olhares e valorizar as competências e habilidades.

Foram organizados oito murais interativos na plataforma do *Padlet*, como exposição virtual e apresentação cultural sobre a temática em estudo, seguidos de socialização e leitura das produções de cada aluno, via videoconferência no *Google Meet* e atendimentos individuais, via *WhatsApp*. Incrivelmente e surpreendentemente, foi possível criar momentos de ensino e aprendizagem significativos e com progressos exitosos na troca de conversas pelo aplicativo.

2. Os murais interativos e as socializações poéticas

Para ilustrar este relato, utilizaremos alguns *prints* de tela dos murais, que exemplificaram o processo criativo dos alunos, deixando também os *links* de acesso ao público, por meio dos/as quais eles compartilharam e socializaram suas produções.

Selecionamos alguns trabalhos, que revelam a riqueza e diversidade artística via processos criativos. É importante ressaltar e dar os devidos créditos aos alunos, visto que para muitos foram as primeiras realizações desta natureza, ou seja, nenhum dos alunos tivera, até então, uma experiência anterior. Ainda sem domínio das interfaces, a cada produção, eles enviavam os registros fotográficos das produções artísticas via *WhatsApp* particular do professor que, ao lançar no mural interativo, eram alimentados com a foto autoral, nome e série. A interação, nos primeiros momentos, ocorria com curtidas nas publicações. Meses depois, quando todos foram se familiarizando em realizar *login* e tiveram seus e-mails institucionais construídos, é que a interação foi contemplada com as postagens de comentários, como pequenos textos de opinião ou relatos do processo.

O primeiro trabalho que ilustraremos aqui, foi uma proposta de imersão ao trabalho da professora e artista Élida Tessler, do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS, intitulado “Você me dá uma palavra?”. Nele, a artista pede para que o interlocutor escreva, num prendedor de roupas de madeira, uma palavra de sua língua materna. As palavras são expostas em um único fio, que já exibiu suas memórias por diversas exposições nacionais e internacionais.

Essa imersão no trabalho, idealizada pela professora Rosa Iavelberg, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, consiste em convidar os alunos

a escolherem uma lista de palavras que expressem os sentimentos, as angústias, as dores, os medos, as tensões e tudo que nos privou, neste momento, de confinamento social. Neste caso, materializadas em um varal não convencional, e que de certa forma, apresentasse sua primeira identidade dentro do Projeto Fotografando Saberes.

Na apresentação da proposta, realizamos uma leitura de imagem dos trabalhos da artista Élida Tessler; explicitamos como realizar a escolha de materiais que estivessem a disposição nos domicílios para a produção do varal, enfatizando no cumprimento dos protocolos da COVID-19; definimos as orientações básicas para o registro fotográfico e que muitas vezes foram afinadas nas trocas de conversas pelo *WhatsApp*; apresentamos a ferramenta tecnológica do *Padlet* como mural interativo para a construção da exposição virtual e a socialização na aula seguinte.

Selecionamos alguns trabalhos do primeiro mural (*vide* figura 1), que apresentam narrativas significativas que, embora com seus conteúdos autobiográficos, muito mais nos aproximaram do que nos distanciaram, visto que são retratos do coletivo da sociedade, os quais, em alguns aspectos, reconhecemos como retratos do cotidiano ou como preces esperançosas por dias melhores.

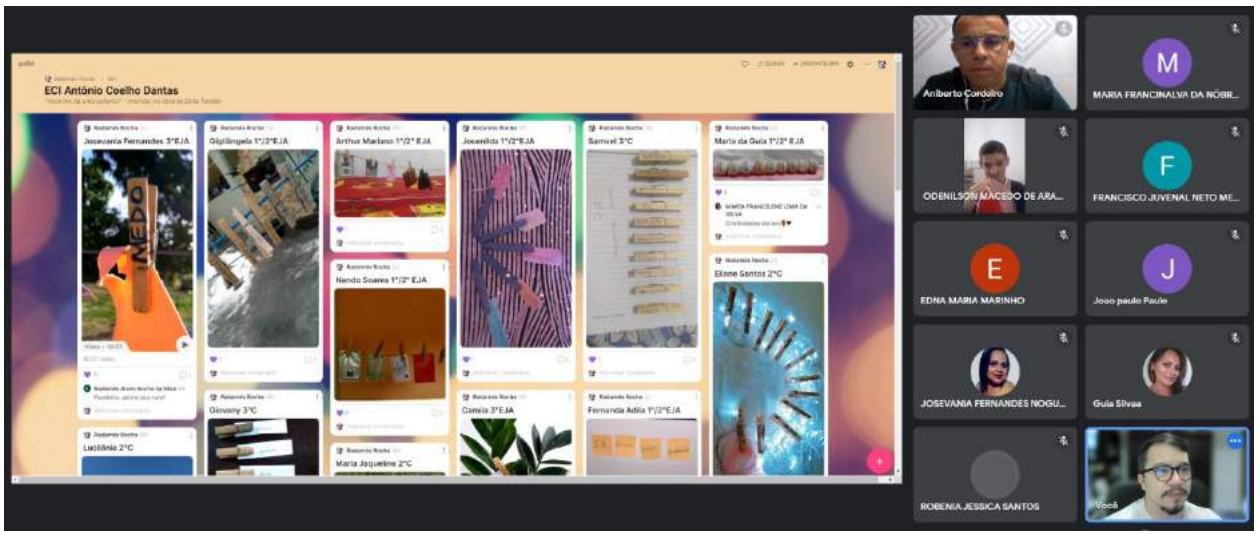


Figura 1 - "Você me dá uma palavra?" - imersão na obra de Elida Tessler. Print de tela do meet,2021

Destacamos o trabalho da aluna Maria da Guia (*vide* figura 2), cujo varal foi construído com ovos de galinha caipira. Verificamos nitidamente uma preocupação estética, que não podemos afirmar absolutamente se foi inconsciente ou intencional, desde a organização dos ovos enfileirados e o forro do fundo com um pano de prato, até na escolha das tampinhas de garrafas plásticas da mesma cor, como base para os ovos, destacando a palavra AMOR, ao escrevê-la no ovo de única cor diferente dos demais.

Na socialização do *meet*, foi perguntado como ela adquiriu os ovos e de onde partiu essa ideia. E ela nos disse que estava tímida em nos revelar, mas relatou que: “eu olhei pela casa e vi que o que eu mais tinha eram os ovos das galinhas que eu crio.” A partir desta fala, abriu-se a oportunidade de falarmos sobre a arte do cotidiano. Era fundamental que, na socialização, além de fortalecer o espaço da oralidade, fossem evidenciados estes elementos fundantes da linguagem visual e assim, validado o processo criativo dos alunos.

Figura 2 – Varal da aluna Maria da Guia, 1º/2ºEJA, 2021.

No trabalho do aluno Nando Soares (*vide* figura 3), vemos que as palavras-chave foram substituídas por objetos de identificação social: carteira de identidade, título de eleitor, carteira do CPF e embalagem para guardar. Na socialização foi questionado sobre o reflexo na foto da identidade e o último prendedor que faltava um objeto. E ele nos disse: “O reflexo foi de propósito para que minha identidade não fosse revelada, mas também, assim pudesse ser de qualquer pessoa. E o último prendedor, vazio, no qual faltava o objeto era para representar o dia de amanhã que ainda não está construído.”

Figura 3 – Varal do aluno Nando Soares, 1º/2ºEJA, 2021.

No trabalho de Eliane Santos (*vide* figura 4), ela nos relatou que o uso do pisca-pisca não era só um resgaste das lembranças das luzes nas festas de fim de ano, mas também uma antecipação do desejo de que este momento chegasse logo com um período de paz. E esclareceu que o sapatinho de bebê trançado com lã na ponta de seu

varal, simbolizava a vida nova que estava para chegar na família dela com o nascimento da sobrinha. Era a certeza de dias melhores e de renovação.

Figura 4 – Varal da aluna Eliane Santos, 2ºC, 2021.

As socializações foram uma oportunidade de expressar, de falar sobre as dores e mágoas, a partir do confinamento que tanto nos privou do social. Foram momentos de muita sensibilidade, de entrega, de autoconhecimento, de escuta e fala ativa, de partilha dos mesmos sentimentos. A religiosidade também se fez muito presente, pois a maioria das palavras-chave tinham uma natureza de prece em forma de oração para a cura desde as enfermidades físicas até as psicológicas. Convidamos você, leitor, a acessar o *link* e a apreciar o mural para certificar-se desta diversidade de trabalhos tão peculiares.

Outra visualidade muito pertinente nos varais, foi o uso de elementos naturais. Esta observação desencadeou a segunda proposta de atividade intitulada “Horizontes Expandidos: paisagem da janela” (*vide* figura 5). Também foi uma oportunidade de refletir sobre o confinamento social, tendo a janela como o espaço físico da casa para um momento de acalanto, de colo, de olhar o mundo e esperançar por dias melhores com o advindo da vacina. Na socialização dos registros fotográficos das janelas, foram bem recorrente as formações de chuvas, e nas falas dos alunos era nítida a alegria do que isto representava para eles: o plantio e a colheita das roças, a água em abundância, as mudanças na paisagem.

Foi também o momento de conceitos geográficos serem discutidos tais como: horizontes, relevo, tipos de vegetação, zona urbana e zona rural. E trazer à consciência as riquezas de seus sítios históricos com pinturas rupestres nas serras que circundam a cidade de Nova Palmeira e os minérios característicos da região. O mural seguinte foi intitulado de “Paisagem Sonora”, e consistia em gravar como mensagem de áudio o barulho ou o som ambiente da janela fotografada, para um processo de sensibilidade

para a escuta. Esta atividade foi desafiante para o aluno com deficiência auditiva na turma da 3ª série. Durante os *meets* ele foi acompanhado por um professor intérprete de Libras e a solução, construída em conjunto entre professor e aluno, foi dele realizar a gravação a partir da percepção tátil de vibrações do seu ambiente domiciliar.

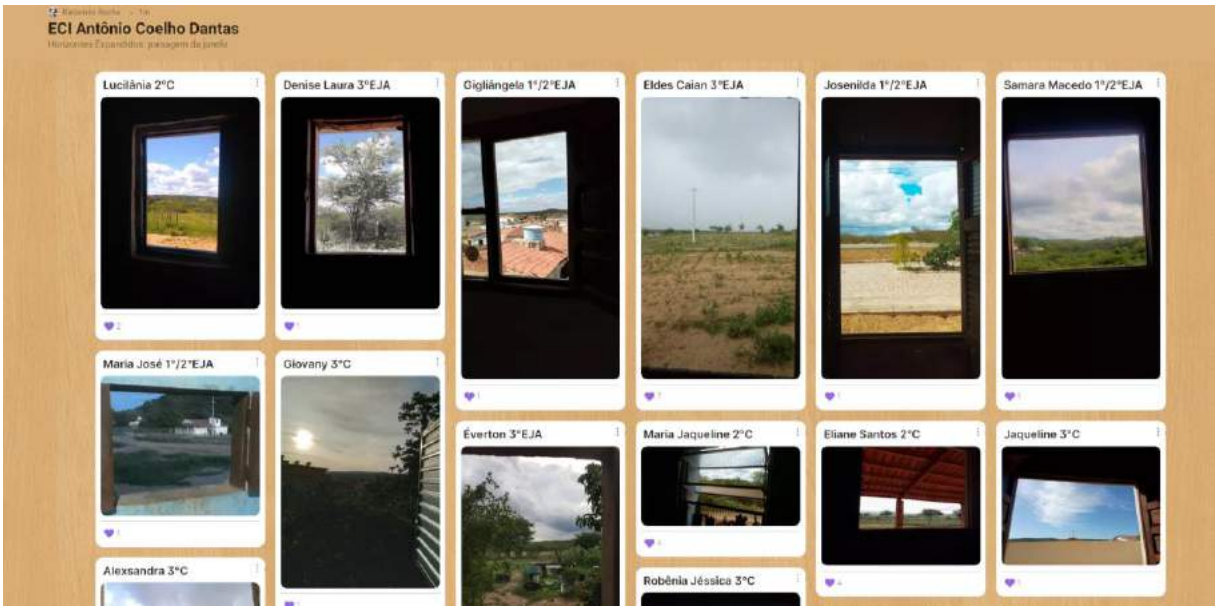


Figura 5 – Horizontes Expandidos: paisagem da janela. Print de tela,2021

A atividade seguinte, intitulada de “Selfie sombreada” (*vide* figura 6), teve como objetivo uma aproximação do retrato convencional, mas ainda sem revelar a identidade. Nesta oportunidade, discutimos conceitos sobre iluminação, sobre a trajetória do sol no céu, como se formam as sombras e as silhuetas, sobre ângulos e a incidência da luz.

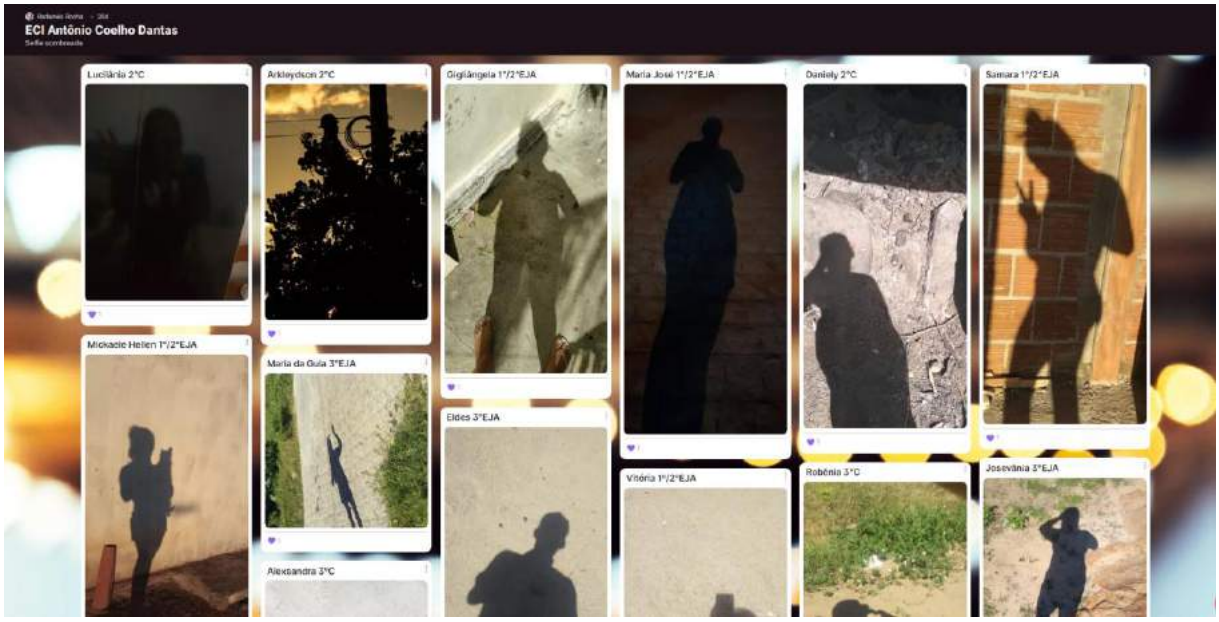


Figura 6 - "Selfie sombreada”. Print de tela,2021

Seguindo as mesmas intenções de revelar aos poucos a sua identidade, a próxima atividade teve uma imersão na vida e obra do artista popular “Véio”. É o apelido de Cícero Alves do Santos, um escultor sergipano que utiliza troncos e galhos, e com a aplicação de cores intensas dá vida a figuras híbridas e seres imaginários em madeira. O trabalho do artista inspirou os alunos para, a partir da técnica do boneco graveto, construírem um autorretrato, desde a escolha de um graveto com proporções físicas similares à aplicação de acessórios ou de vestuário com linhas e barbantes, revelando seus gostos e peculiaridades com a arte da moda. (*vide* figura 7)

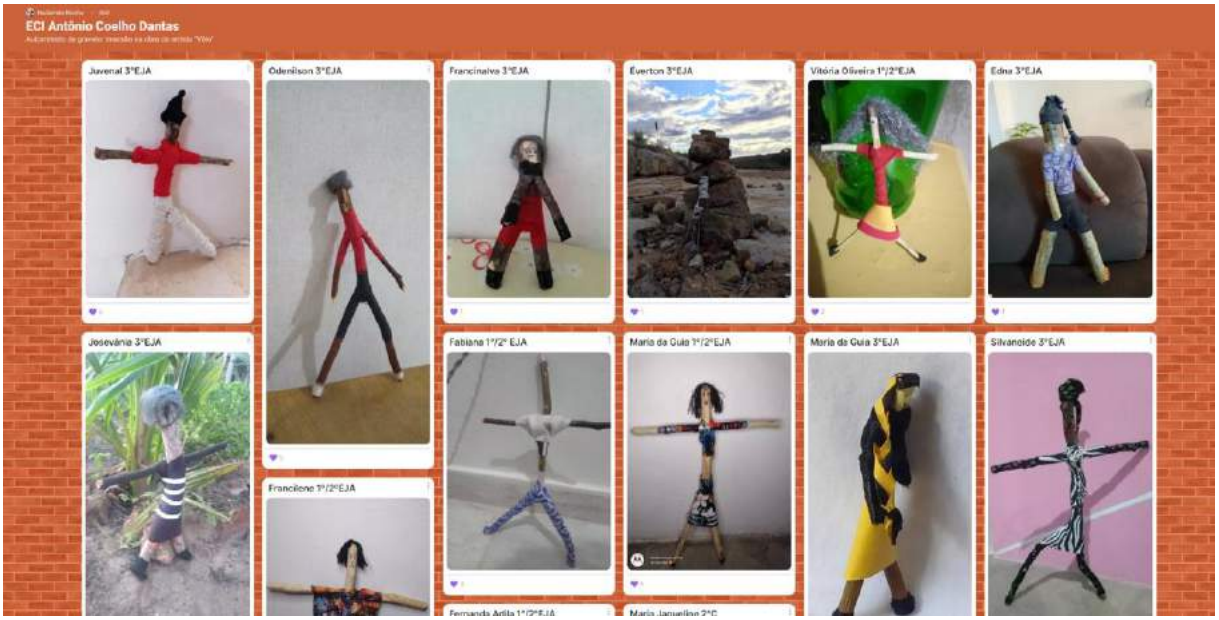


Figura 7 – Autorretrato na técnica do boneco graveto - imersão na obra do Véio. Print de tela, 2021

Para fortalecer a identificação com a riqueza e a diversidade dos recursos naturais da região com potencialidade para a criação artística, a atividade seguinte promoveu uma imersão na proposta artística da *Land Art*, conhecida como Arte da terra. Realizamos a leitura de imagem de obras clássicas dos artistas Robert Smithson, Nils Udo, Richard Long, Andy Goldsworthy, Jim Devevan, Tony Plant, Ugo Rondinone e Martin Hill. Durante a socialização, evidências de brincadeiras rememoradas da infância foram marcantes nas narrativas. (*vide* figura 8)

A penúltima atividade teve como proposta uma ilustração com café líquido. Realizamos a imersão como inspiração no projeto Coffee Monsters do artista Stefan Kuhnigk, nos cartões postais de Ink Julep e Jenn Perg, nos retratos com manchas de café de Red Hongyi e nas aguadas com café do pernambucano Abraão Figueiredo. Esta produção foi a que revelou mais dificuldade de aplicação e resultados não tão significativos.

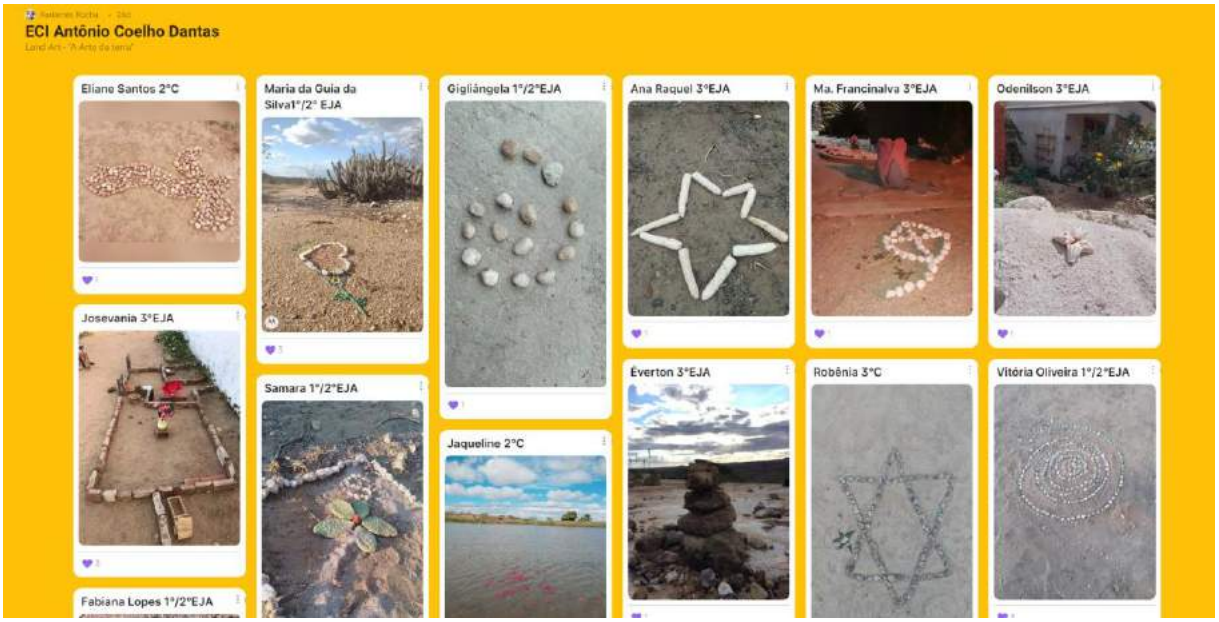


Figura 8 – Land Art: “A arte da terra”. Print de tela,2021

O último exercício (*vide* figura 9), contemplou duas propostas de autorretrato: a imersão na Fotopintura e as *selfies* com efeitos a partir dos aplicativos de celulares e das redes sociais. Apresentou uma provocação a mais, pois ao se registrar, o aluno se colocou no mundo e disponível a ser visto por outra pessoa. Mas de que maneira? Era preciso refletir qual o efeito iria decidir que fosse visto! Qual rosto eu vou vestir para essa outra pessoa? Que pose eu vou fazer? Os alunos buscaram uma diversidade de possibilidades. Desde uma cara séria de quadro formal como a estética apreciada nas fotopinturas, típicas da arte popular, ou se autoafirmar. O autorretrato digital foi um se colocar no mundo e o efeito escolhido foi uma forma de tentar poetizar esse se colocar no mundo.

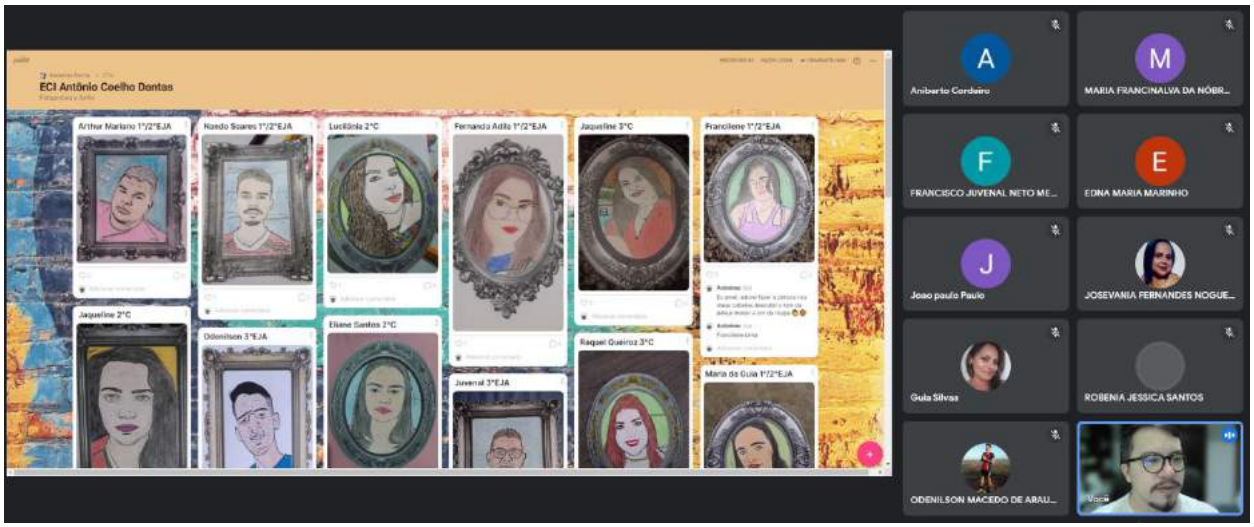


Figura 9 – Fotopintura e autorretrato digital. Print de tela do meet,2021

3. Conclusão

Neste projeto, o próprio professor teve de se desconstruir e reconstruir inúmeras vezes e sob muitas dimensões. Na quase totalidade, os alunos acessavam os *meets* por celulares e, com visualização em tela muito reduzida. Os desabafos desgostosos em relação às conexões de internet, contribuíram, em momentos de tensão e desânimo, por frustrar o acompanhamento da aula. Portanto, sempre ao final de cada encontro *on-line*, era compartilhado um resumo da aula via *WhatsApp*, com *links* de acesso aos materiais compartilhados e às instruções das atividades. Esta experiência nos trouxe questões limitadoras e esclarecedoras, a exemplo do envio de PDFs, imagens e aplicativos para downloads. Era também impossível para alguns realizar este processo, pois a maioria tinha dispositivos com pouca memória.

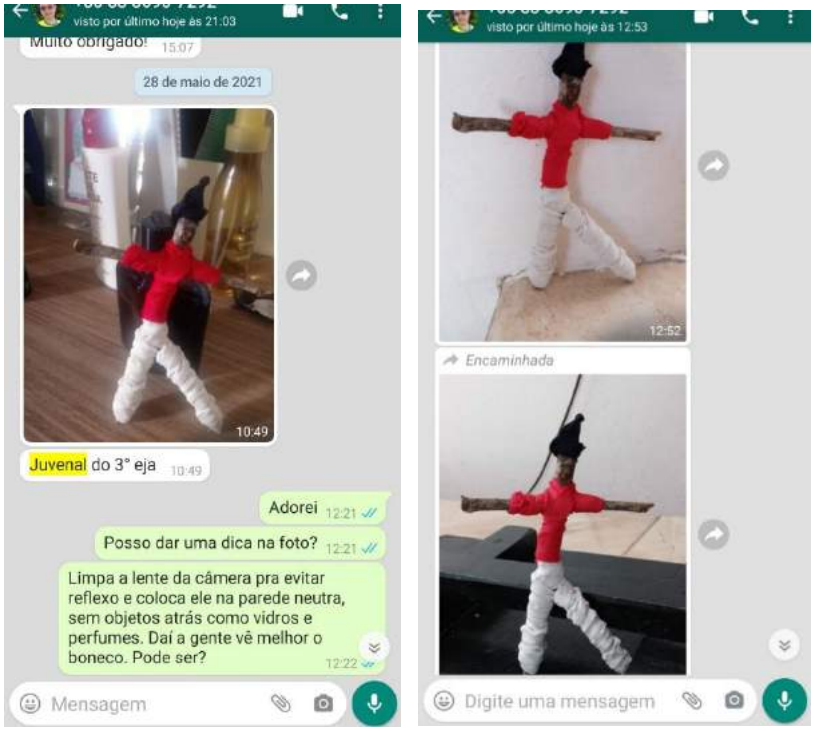


Figura 10 – Bate papo com o aluno Juvenal, 3ºEJA. Print de tela do WhatsApp,2021

Foi no *WhatsApp*, com atendimentos individuais, que tudo se afinava e era resolvido. A exemplo da conversa com o aluno Juvenal (*vide* figura 10), vemos o quanto eles são abertos com relação às orientações e à necessidade de refazer as atividades, como os registros fotográficos, aprimorando a técnica, afinando o olhar e reconhecendo seus progressos. É interessante que até hoje ainda não tivemos a oportunidade do encontro presencial, mas aos poucos a tela do celular foi oportunizando as aproximações

sociais, foi criando imagens afetivas interpessoais, mesmo que ainda incompletas, isto é, sem o cheiro, sem o calor humano, sem a dimensão física total.

Por último, é pertinente mencionar que as montagens dos murais virtuais e a construção das conversas individuais, via *WhatsApp*, oportunizaram uma busca ativa que garantiu a participação e o risco de evasão, posto que a aula via videoconferência no *meet*, tem suas falhas, como já mencionadas. “Fotografando saberes: reflexões poéticas durante o ensino remoto”, tem uma subjetividade pautada nestas relações interpessoais, que refletem este deslocamento ou melhor, é como se fôssemos lançados para uma articulação do olhar interdisciplinar.

4. Referências

Autorretrato de graveto: imersão na obra do artista "Véio". Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/a3dewe77i1ndwur >. Acesso: 20 set 2021

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.) **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010
023.

Fotopintura e autorretrato digital. Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/xvh5i0e3ttxsc9fr >. Acesso: 20 set 2021

"Horizonte Acústico: Paisagem sonora na janela.” Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/36gwgbk09mp1xvdw >. Acesso: 20 set 2021

"Horizontes Expandidos: paisagem da janela.” Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/tumnccyiudfr0zi9 >. Acesso: 20 set 2021

Ilustração com mancha de café. Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/9emr0z1zcsbq4n88 >. Acesso: 20 set 2021

Land Art - "A Arte da terra". Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/25l31goojvqczkif >. Acesso: 20 set 2021

“Selfie sombreada.” Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/6q45oxzhbuqo6wnk >. Acesso: 20 set 2021

"Você me dá uma palavra?" - imersão na obra de Élida Tessler. Disponível em: <https://padlet.com/radamesrocha/hwa6ebcvttw5ubos >. Acesso: 20 set 2021

VITRINES, TEMPO E MEDIAÇÃO CULTURAL: PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA EXPOSIÇÃO OFICINA MOLINA-PALATNIK

Auana Lameiras Diniz[1]
Rodrigo Lopes Costa[2]

Resumo:

O artigo é um relato reflexivo e mediador sobre aspectos da ação educativa híbrida criada com a exposição "Oficina Molina-Palatnik", ocorrida no Sesc Av. Paulista entre 2020 e 2021. A partir de vitrines que expunham objetos criados por Mestre Molina e de proposições educativas desenvolvidas, refletimos sobre a realização da ação nos contextos da pandemia do COVID-19, imaginando as possibilidades entre expor e produzir nestas condições.

Palavras-Chave: temporalidade, exposição, imaginação, memória, mediação cultural.

Resumo em língua estrangeira:

The article is a reflective and mediating report on aspects of the hybrid educational action created with the exhibition "Oficina Molina-Palatnik", held at Sesc Av. Paulista between 2020 and 2021. From window display that exposed objects created by Mestre Molina and propositions developed, we reflected on the realization of the action in the contexts of the COVID-19 pandemic, imagining the possibilities between exhibiting and producing in these conditions.

Palavras-Chave: temporality, exhibition, imagination, memory, cultural mediation.

1. Sobre vitrines, tempos e arquivos

> *O campo que eu enxergo a minha frente é o campo da imaginação, porque tudo que eu vou fazer está na imaginação (...) é saber que a imaginação é o abstrato, mas o abstrato costuma passar pelo concreto.*
> *(MOLINA, 1984)*

Ao entrar na exposição *Oficina Molina-Palatnik* nos deparamos com duas vitrines. Na descrição delas, lemos "Objetos variados utilizados para a construção das cenas e das bancadas". À primeira vista, o título fornece uma descrição aparentemente precisa. E, se uma leitura mais demorada nos possibilitasse perceber,

[1] Doutoranda em Artes Visuais pelo Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP);
[2] Mestrando em Artes Visuais pelo Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP).

algo menos evidente emanando das peças? Passaram-se alguns minutos e percebemos que na descrição também está escrito “Sem data”.

Figuras 01 e 02 – Registros fotográficos de “Objetos variados utilizados para a construção das cenas e das bancadas”, Mestre Molina (Fotografia de Natália Tonda, acervo Colchete).

Datas indicam quando algo aconteceu ou irá acontecer e podem ser encontradas em cartas, documentos e, eventualmente, junto ao título de uma obra de arte. O fato de não encontrarmos nenhuma informação que nos indique a data de produção, por exemplo, nos impede de calcular quanto tempo se passou desde que elas foram feitas. Uma operação simples: subtraindo a data de produção do ano em que estamos, obteríamos essa informação como resultado. Mas haveria algo que somente esse cálculo poderia nos dizer sobre as vitrines? Será que os objetos ali guardados datam de épocas diferentes ou poderia Mestre Molina estar brincando com a forma como nos relacionamos com o tempo?

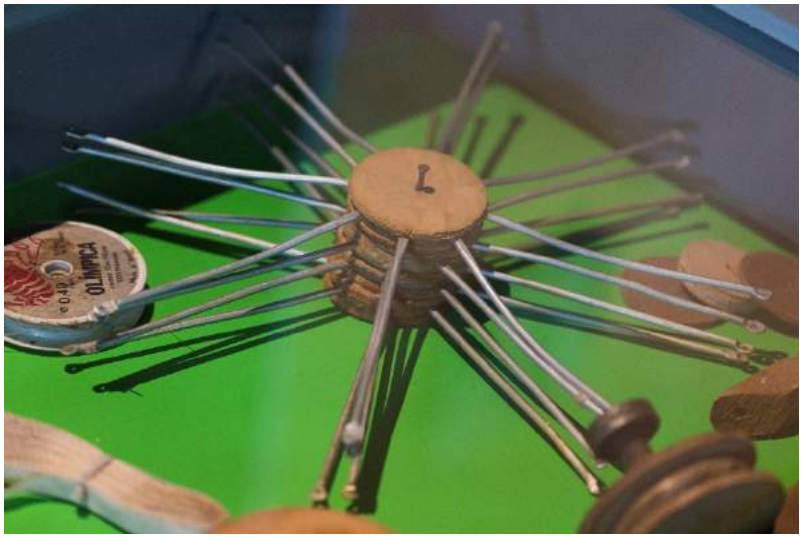
Manuel Josette Molina nasceu em 1917, na zona rural da serra de Bocaina, São Paulo. Cem anos depois, em 2017, aconteceu a exposição “Geringonças de Mestre Molina” no Sesc Ribeirão Preto reunindo sete das suas geringonças. Geringonças é como o artista chamava suas criações que, hoje, estão todas incorporadas ao Acervo Sesc de Arte Brasileira, uma coleção organizada nos eixos arte moderna, arte contemporânea e arte popular. O folheto digital da mostra realizada em seu centenário informa que a atividade como artista “começou” aos 52 anos de idade, a partir da atuação como professor de marcenaria em oficinas realizadas no Sesc Pompeia.

Figuras 03 a 06 – Registros fotográficos de “Objetos variados utilizados para a construção das cenas e das bancadas”, Mestre Molina (Fotografia de Natália Tonda, acervo Colchete).

Falecido em 1988, suas cenas e bancadas - as quais o próprio título das vitrines se refere - ainda podem ser vistas ao nosso redor. Embora nada se mova, à medida em que observamos as peças e fragmentos expostos, alguns detalhes passam a chamar nossa atenção. A materialidade aproxima o conteúdo das vitrines às outras obras de Molina que estão ao seu redor, dando a impressão de que estamos entrevendo rastros do meticuloso processo de construção das geringonças. Seria possível tecer alguma relação entre a “precariedade” dos materiais utilizados por Mestre Molina e as condições de trabalho experienciadas historicamente por pessoas negras e indígenas no Brasil? Se sim, em que contexto isso não provocaria surpresa, mas talvez, uma estranha familiaridade?

Como já escrevemos, há apenas duas vitrines na exposição. Ambas possuem formato retangular, cor acinzentada, tampo de vidro, fundo colorido (uma na cor verde e a outra, amarela), sem divisões internas e estão dispostas, lado a lado, sobre uma mesa. As dimensões das estruturas, uma vez que são idênticas, indicam um grau de similaridade entre o conteúdo de cada uma. Nesse caso, isso faz sentido quando nos lembram alguma cena do cotidiano e na poética de Mestre Molina, essas cenas estão especialmente relacionadas ao lazer e, em especial, ao trabalho.

Por “lazer”, fazemos referência a uma parte dos objetos que parecem se encaixar no “Parque de Diversões”, obra feita pelo artista entre 1969 e 1974. Agora, ao invés de uma data, temos um período de cinco anos nos quais Molina esteve trabalhando na construção dessa bancada. Olhando as vitrines, há peças que lembram partes da roda gigante. O que acontece quando imaginamos cada peça desse brinquedo sendo feita, aos poucos, ao longo dos anos? Se as peças tivessem sido produzidas antes, elas poderiam ser o que restou de bancadas (que já não existem mais)? E se depois, seriam como materiais para futuros consertos?



Figuras 07 – Registro fotográfico de Objetos variados utilizados para a construção das cenas e das bancadas, Mestre Molina (Fotografia de Natália Tonda, acervo Colchete).

Atravessamos o vidro transparente e passeamos por dentro das vitrines. Entre os objetos que encontramos, reparamos nas suas diferentes formas e tamanhos, no brilho e na opacidade. Alguns se parecem com cabeças, outros com corpos (sem cabeças) e vimos ainda aqueles que não soubemos dizer, ao certo, o que eram, assim como o tempo, assim como a data de produção das vitrines. Enquanto passamos mais alguns minutos olhando, sem perceber, fomos acolhendo as múltiplas temporalidades do que estava reunido ali.[3]

[3] As peças das vitrines não são fixadas, por isso quando são expostas a restauradora e especialista na obra do artista, Beatriz Vidal, compõe e organiza as peças.

Figuras 08 e 09 – Registros fotográficos de “Objetos variados utilizados para a construção das cenas e das bancadas”, Mestre Molina (Fotografia de Natália Tonda, acervo Colchete).

2. Peças e fragmentos para compor

As vitrines de Molina foram ponto de partida para composição de um percurso educativo com a exposição “Oficina Molina-Palatnik”, roteirizado por Auana Diniz e Roberto Simão. Imaginamos que, num espaço onde quase todos os objetos expostos se movimentam em algum momento, começar pelo repouso das peças e suas diversas temporalidades poderia ser um convite, uma provocação para imaginar-se numa oficina, onde o tempo se encontra com nossas possibilidades de criação.

A exposição aconteceu no Sesc Av. Paulista entre dezembro de 2020 e agosto de 2021, e para propor ações educativas neste tempo duas perguntas compuseram nossos primeiros movimentos: como desenvolver uma ação educativa nos contextos da pandemia do COVID-19? Como estar junto, dialogar, experimentar e produzir conhecimentos artísticos e culturais com outras pessoas e, ao mesmo tempo, nos proteger mantendo as distâncias físicas que o momento impõe?

Assim, começamos também com a tentativa de materializar possibilidades a estas e outras perguntas, que têm ressoado para muitas pessoas que trabalham com mediação cultural e arte/educação. Materializar para transpor possibilidades do *abstrato* para o *concreto*, lembrando de Molina, mesmo que a concretude fosse provisória e localizada nas especificidades do próprio projeto.

Figuras 10 e 11 – Registros fotográficos do “Objeto Cinético c-15 1969/2001”, Abraham Palatnik e legenda expográfica com QRCode. (Fotografia de Natália Tonda, acervo Colchete)

Como uma caixa-vitrine com peças para compor movimentos e narrativas, a ação começou com este Percurso Educativo, que era acessado via *QR Code* por quem visitava a exposição presencialmente. A proposta era convidar as pessoas para experimentarem o papel de criadores de histórias, imaginações, movimentos. Escrevemos na introdução do Percurso: “Se uma oficina é o espaço onde se cria (...) cada pessoa é peça fundamental para movimentar a exposição e criar histórias singulares e coletivas...” (DINIZ; SIMÃO, 2020).

O percurso foi proposto como uma visita educativa sem começo, meio ou fim, que sugeria trânsitos e paragens em alguns trabalhos da exposição, mobilizando temas e pontos de interesse. Mas, diferente de uma visita educativa que conta com a presença de educadores/as para estabelecer diálogos com participantes, a proposta era que fosse acessado por cada pessoa individualmente, usando o celular ou *tablet*, mantendo o distanciamento físico. Nos períodos em que a exposição esteve aberta para visitação a equipe de educadores/as do Sesc Av. Paulista estava no espaço expositivo quando havia agendamento prévio de quem visitava, mas os modos de dialogar eram mais breves para proteger tanto profissionais, quanto visitantes.

Figura 12 – Captura de tela da versão *web* do site educativo desenvolvido para a exposição. (Web design de Garu (Kauan Pirani) e Rodrigo Lopes, acesso digital: https://www.oficinamolinapalatnik.com/percursoeducativo01)

O desenho dos modos de navegar por estas propostas, num site com finalidade educativa, foi também parte inseparável deste processo como lembra a arte/educadora e webdesigner Garu (Kauan Pirani):

> *Tivemos o trabalho de entender como se materializaria essa plataforma, que possibilita esses acessos da mediação. Entendendo que isso é uma coisa construída para esse momento, da pandemia. Pensamos em como dar esse giro do contato que se tem no presencial para o virtual: o contato, o olhar no olho, e tudo é muito importante nesse processo de mediação e nós, enquanto educadoras de exposições, percebemos como a pandemia entra nessa impessoalidade. Então o percurso, o site, veio num lugar de tentar acessar de alguma forma essa pessoalidade, as trocas possíveis na mediação.*
>
> *Pensar essa plataforma, então, se torna pensar a experiência desse usuário e, nesse sentido, as pesquisas com projetos anteriores ("Para a Terra Volta Toda Corpa em Matéria" e "Você é a encruzilhada de suas memórias") foram muito importantes para pensarmos essa dinâmica da jogabilidade, dessa experiência que cria um ritmo, que vai, que segue... inicialmente a plataforma é pensada para quem visita, para quem está lá na exposição e quer ter essa possibilidade da mediação. (...) E muito do que a gente faz é trazer uma plataforma que converse com a ludicidade das próprias obras, que trazem essa dimensão da brincadeira. (PIRANI, 2021)*

Pirani relata que o desenvolvimento do site educativo partiu de experiências profissionais anteriores, tanto nos espaços das presenças físicas, quanto das presenças virtuais, ou seja, de aprendizados passados e presentes. E, sabendo que a *pessoalidade* e as possibilidades de construção de conteúdos artísticos e educativos com participantes não poderia acontecer como antes da pandemia, o projeto

precisava encontrar outros desenhos, *ritmos* e *jogabilidades* para a construção de um espaço híbrido. Híbrido porque partia das presenças física de participantes na exposição e virtual de quem estava no lugar da mediação educativa e artística, desta parte da ação.

3. Invenção e Possibilidade

No final do percurso havia um convite para continuar um caminhar próprio na exposição e depois, se desejasse, experimentar as vídeo-oficinas em outro lugar. As vídeo-oficinas também foram divulgadas nas redes sociais do centro cultural e estão disponíveis no canal do *Youtube* do Sesc Av. Paulista para quem escolhe não visitar presencialmente a exposição, mas quer experimentar suas propostas educativas. São outras formas de convite para experimentar artisticamente, a partir do encontro da poética dos dois artistas com as proposições *Experimento Dança* (Monica Augusto), *Brinquedo Movimento* (Bruno Perê) e *Animação com objetos* (Bruno Coltro Ferrari).

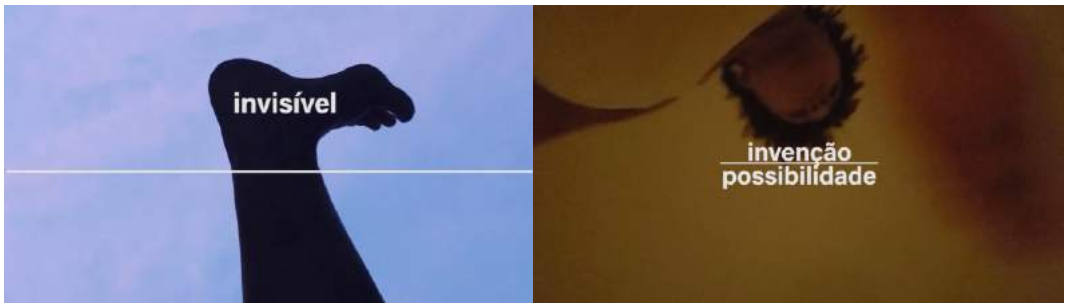


Figura 13 – Capturas de tela de cenas da vídeo-oficina Experimento Dança. (Proposição de Monica Augusto e edição de Paulo Koba, imagem retirada de https://www.youtube.com/channel/UCTHT0wRWbW1KwjoeQplMv5g)

Estas propostas da ação educativa foram criadas entre o final de 2020 e início de 2021, considerando que a exposição pudesse ficar aberta por cerca de três meses. Com a pandemia foi preciso fechar e abrir a exposição algumas vezes. Mas o imprevisto de abrir-fechar-abrir a exposição levou a composição de novas possibilidades para a Ação Educativa, a partir da característica que já estava presente desde o começo – a presença física de visitantes e profissionais, junto com possibilidades de acessos remotos às propostas educativas, dentro e fora da exposição.

Por isso, em 2021 a equipe de educadoras/es da unidade[4] desenvolveu, em parceria com Leonardo Gallep e Gustavo Sarti, uma vídeodocumentação da exposição, e criamos também quatro ativações educativas, utilizando as redes sociais do Sesc Av. Paulista e o site educativo. E propusemos uma série de encontros *online* com professores/as, educadores/as e outras pessoas interessadas em conversar sobre práticas educativas híbridas e/ou remotas, partindo das proposições criadas com a exposição. Nos encontros, nomeados de Partilhas Pedagógicas, experimentamos algumas ativações educativas e conversamos sobre as potências e limites de práticas como estas[5], que repensam as propostas de arte/educação e mediação cultural nos contextos da pandemia. Estas formas de expor e ativar a "Oficina Molina-Palatnik", abriram uma nova área (intitulada "ativações remotas"), que começava nas redes sociais e se ampliava com o site educativo.

No espaço aberto com as ativações educativas, começamos outros convites para a criação: *Como desenhar uma coreografia?* (Garu (Kauan Pirani) e Rodrigo Lopes), propondo a elaboração de desenhos dos movimentos de algumas obras a partir de gifs animados; *Uma oficina cabe em mim* (Desiree Helissa) partindo das palavras audiodescrições da exposição para compor visualidades; *A poética do tempo* (Carmen Faustino) convidando para a escrita poética a partir das relações cotidianas com o tempo e de registros em vídeo de cinéticas da exposição; e *Vitrine de memórias* (Garu (Kauan Pirani) e Rodrigo Lopes).

4. Como compomos com as nossas lembranças?

Vitrine de memórias é o título da quarta ação que compõe as ativações remotas produzidas para a exposição. Proposta pelas artistas e arte/educadoras Garu (Kauan Pirani) e Rodrigo Lopes, a ação funcionou como um convite a produzir um arquivo de fragmentos do tempo, um gesto que surgiu das vitrines de Mestre Molina.

A ação acontecia em quatro momentos. Primeiro, observamos as peças que estavam expostas nas vitrines, atentando aos diferentes detalhes como formas, cores e tamanhos. Depois, buscamos os álbuns de família, fotos avulsas e outros objetos

[4] A ação educativa foi desenvolvida pela equipe de programação e educadoras/es do Sesc Av. Paulista, em parceria com uma equipe de profissionais que trabalharam em parceria com a Colchete Projetos Culturais.

[5] Além das arte/educadoras que propuseram as ativações e expuseram relatos de seus processos, mencionadas a seguir, as Partilhas Pedagógicas também contaram com a mediação de Auana Diniz e Lucas Oliveira.

de memória que pudessem ser encontrados em casa. Sugerimos duas perguntas para esse momento: onde estão seus álbuns de família? Como você organiza suas lembranças?

O terceiro momento envolvia fazer uma seleção, a partir do que foi possível encontrar para montar a própria vitrine, reunindo os objetos escolhidos sobre uma superfície (como uma mesa, uma folha de papel, etc.) para serem arranjados de forma livre. Um exercício para ouvir as histórias que eles contam. Por fim, convidamos cada pessoa a fotografar sua vitrine e, se possível, publicar nas redes sociais utilizando as hashtags #VitrinedeMemórias e #OficinaMolinaPalatnik.

Figuras 14 e 15 – Vitrines produzidas por Rodrigo Lopes e Garu (Kauan Pirani). (Site educativo - acesso digital: https://www.oficinamolinapalatnik.com/ativacao-remota-04)

5. Campo da imaginação

Conseguimos imaginar uma vitrine porque nós vimos uma vitrine. Conseguimos imaginar uma fotografia porque nós já vimos uma foto. Mas então, como conseguimos imaginar coisas que nunca vimos ou experimentamos antes? Para o artista e filósofo Lucas Dilacerda, isso acontece quando a imaginação, ao invés de funcionar de maneira *reprodutiva*, ou seja, imaginando memórias de coisas que existem, passa a funcionar de forma *produtiva*, imaginando memórias de coisas que nunca experimentamos (DILACERDA, 2021, p. 19-21). Imaginar, nesse sentido, tem a ver com combinar memórias. E conseguimos, como escreveu o psicólogo Lev

Vigostki, vivenciar a imaginação como atividade *criadora*, com a memória projetada de tempos futuros, que ainda não experimentamos (VIGOTSKI, 2018, p. 13-15).

O processo de montagem das vitrines, tanto as de Mestre Molina como as nossas, envolve uma série de ações (como busca, seleção, organização...) que, de alguma maneira, as aproximam de uma certa forma de arquivo. Só que, diferente de como acontece nas instituições, a combinação de fragmentos do tempo é momentânea e dura apenas um instante, que pode ser fotografado (ou não) pelas pessoas que experimentam a ativação (ou não).

É neste espaço-tempo do *ou não*, das incertezas, que caminhamos para propor as ações de mediação cultural, criadas com a exposição. Com poucas possibilidades de trocas num tempo que fosse compartilhado com participantes, procuramos enxergar "o campo da imaginação" a nossa frente, como aprendemos com o Mestre Molina. Mas, para criar nos processos educativos não temos todas as peças, nem todos os meios de concretização, é algo que acontece junto com quem participa.

De participantes das ações temos apenas o rastro dos números de visitação no site educativo, os acessos nas redes sociais e de transmissão de vídeos[6], e os momentos de diálogo que pudemos abrir com as Partilhas Pedagógicas. Mas nestes trânsitos entre presenças e virtualidades, pouco alcançamos ainda dos tempos e processos de criação de quem, potencialmente, participa.

Perguntamos antes aqui: Como estar junto, dialogar, experimentar e produzir conhecimentos artísticos e culturais com outras pessoas nestes tempos? As respostas seguem provisórias, ainda não sabemos se estamos dentro ou fora das vitrines, se entramos no espaço de saberes e fazeres da oficina/exposição, e como as imaginações e suas possibilidades agiram com as ações propostas.

Mas o "campo da imaginação" está aberto e à frente.

6. Bibliografia

Livro
VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

[6] Até o momento que escrevíamos este artigo o site educativo contabilizou 1.533 visitas, de 853 visitantes, as vídeos-oficinas tiveram juntas 598 visualizações no Youtube e a videodocumentação 183. Não temos acesso aos números das ativações educativas, que foram compartilhadas nas redes sociais do centro cultural.

Capítulos de livros
DILACERDA, L. Como imaginar o inimaginável?. In: DILACERDA, L.; LOPES, R. (Org.) **Imaginação e Memória na Arte Contemporânea.** Fortaleza: IDM, 2021. P. 18 – 27.
HELGUERA, P. Educação para uma arte socialmente engajada. In: HELGUERA, P; HOFF, M. (Org.). **Pedagogia no Campo Expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes do Mercosul, 2011.
PIMENTEL, L. G. Tecnologias contemporâneas e o ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. Número do Capítulo 10, p. 127 – 137.
PORTELLA, A. Aprendizagem da Arte e Museu Virtual do projeto Portinari. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. Número do Capítulo 11, p. 138 – 154.

Documentos eletrônicos
DINIZ, A.; SIMÃO, R.; LOPES, R.; PIRANI, K.; BANFFINI, M.. **Site Educativo Oficina Molina-Palatnik**. Exposição Oficina Molina-Palatnik – Sesc Av. Paulista. 2020.
Acessado em 22 set. 2021. Disponível em: https://www.oficinamolinapalatnik.com/
DINIZ, A.; SIMÃO, R.. **Percurso Educativo – Site Educativo Oficina Molina-Palatnik**. Exposição Oficina Molina-Palatnik – Sesc Av. Paulista. 2020.
Acessado em 22 set. 2021. Disponível em: https://www.oficinamolinapalatnik.com/percurso-educativo-00
AUGUSTO, M.; KOBA, P. **Vídeo-oficina Experimento Dança**. Canal Youtube Sesc Av. Paulista. Acessado em 22 set. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCTHT0wRWbW1KwjoeQplMv5g
KLEIN, Paulo. **Folheto digital Exposição Geringonças de Mestre Molina**. Sesc Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 19 jan. 2017. Acessado em 22 set. 2021. Disponível em: https://issuu.com/sescribeiraopreto/docs/folheto_digital_mestre_molina2

Fontes orais
MOLINA, Manuel Josette. **Entrevista: Manuel dos bonecos (1984)**. ECA, IPTV USP, São Paulo, 17 mai. 2013. Acessado em 22 set. 2021. Disponível em: https://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=13042
PIRANI, Kauan. Garu (Kauan Pirani): **Transcrição de fala no encontro Partilha Pedagógica: Desenhos que nascem do movimento**. Sesc Av. Paulista, encontro on-line via MicrosoftTeams, 03 mar. 2021. Gravação em mp4.

PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ESTUDO DE CASO: PAISAGENS NATURAIS

Juliana da Silva Moreira[1]

Resumo:

O texto[2] aborda um estudo de caso realizado a partir das aulas de artes lecionadas por mim em uma Unidade Municipal de Educação, turma de 8º ano, localizada na cidade de Cubatão no estado de São Paulo. O resultado prático tem como base as teorias de Ana Mae Barbosa, Brent Wilson e Gombrich. As estratégias de ensino utilizadas culminam em uma produção artística e autônoma dos alunos, distante dos estereótipos. O relato é oriundo da Monografia intitulada *A obra de arte como instrumento de educação escolar*, um trabalho sobre o ensino de artes com pesquisa teórica e de campo[3].

Palavras-Chave: Educação. Ensino de Arte. História da Arte. Arte Educação.

Resumo em língua estrangeira:

The text addresses a case study based on art classes taught by me at a Municipal Education Unit, 8th grade class, located in the city of Cubatão in the state of São Paulo. The practical result is based on the theories of Ana Mae Barbosa, Brent Wilson and Gombrich. The teaching strategies used culminate in an artistic production and autonomous of students, far from stereotypes. The report is based on the monograph entitled *The work of art as a school education instrument*, which approaches the teaching of arts based on theoretical and field research.

Key words: Education. Art Teaching. Art History. Art Education.

1. Introdução

O estudo de caso descrito neste texto foi desenvolvido com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma Unidade Municipal de Educação na cidade de Cubatão, litoral paulista.

[1] Bacharela em História da Arte pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em 2017, Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Santa Cecilia (Unisanta) em 2010 e professora de Artes na rede pública do Ensino Fundamental.
[2] O artigo foi orientado pela Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente na UNIFESP, Elaine Dias.
[3] Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau em Bacharel em História da Arte, orientado pela Profª Drª Elaine Dias.

O referencial teórico para a formulação desta proposta tem base nas metodologias de Ana Mae Barbosa (1996) e Brent Wilson[4]. O autor Gombrich (2007) também contribuiu com os seus escritos para refletirmos acerca dos processos de criação dos alunos. O estudo de caso apresenta uma sugestão prática, ou seja, indica um possível caminho para um trabalho educativo em Artes.

Ana Mae Barbosa, brasileira, referência em Arte/Educação no âmbito nacional e internacional, pioneira na utilização de imagens no ensino de arte, em sua teoria afirma que é "Uma proposta para conhecer a linguagem das artes plásticas, para ver, para conhecer por meio da imagem". (BARBOSA apud BERNARDO, 1999, p.05)

A Abordagem Triangular está baseada em três pilares: a História da Arte, Leitura da obra e o Fazer artístico. É uma teoria aberta as adaptações, não há passos para seguir, o educador pode adaptá-la conforme sua realidade e o objetivo maior é que a distância entre a obra e o observador seja diminuída, ou seja, que haja uma maior compreensão e entendimento da arte.

Brent Wilson é artista e professor doutor emérito da Universidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, importante teórico da arte/educação contemporânea. Suas pesquisas tratam das influências culturais no grafismo infantil.

O autor trata do ensino e do modo como os artistas concebem as imagens, desmistificando esta questão. Em outras palavras, solicita ao aluno que se coloque no lugar do artista: se ele fosse o pintor, como realizaria aquela obra. Pensar além da releitura é uma contribuição importante de Wilson. Desenvolver estratégias que os levem a caminhos de criação diversos e o estudo de importantes obras também é frisado pelo autor com o intuito de discutir assuntos que se referem à sociedade. Ele também dá muita importância ao fator cultural que influencia claramente o grafismo infantil.

Ernst Hans Gombrich, historiador do século XX cuja contribuição é notória para o campo da História da Arte, apresenta reflexões no livro *Arte e Ilusão* (2007), que tratam de um estudo científico da representação de imagens, no qual pesquisa como o pintor faz uso de uma rede de esquemas que possui em sua mente e reinterpreta a imagem compondo-a de uma forma pessoal. O autor nomeia o

[4] IAVELBERG, Rosa."Brent e Marjorie Wilson e Al Hurwitz" in: _____ **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos. 2015. 2015. 259 f.** Tese (Livre Docência em Formação de professores). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. p. 171-181
Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/pt-br.php> Acesso em: 20/08/2017

repertório visual preexistente na mente do artista de *Schemata.*

As teorias de Barbosa somadas àquelas de Brent Wilson contribuíram para pensar as estratégias de ensino que permearam as aulas descritas neste estudo de caso, com o reforço de Gombrich como referência para a análise da produção imagética dos estudantes.

2. Estudo de caso – Paisagens Naturais

A sequência didática teve como objetivo proporcionar aos alunos a leitura das obras de gênero paisagem, refletir sobre a própria produção, observar e criar um novo olhar sob o lugar que habitam, reconhecer na paisagem local conceitos vistos em sala de aula, estudar comparativamente produções artísticas sobre a mesma temática e escrever sobre arte.

Inicialmente, foi solicitada a leitura e discussão do texto *A paisagem urbana* (conforme citação abaixo) e, posteriormente, um exercício teórico com foco na observação das imagens de Canaletto, *O Ancoradouro de São Marcos no Dia da Ascensão*[5], c. 1740, de Eduard Hildebrandt. *Igreja da Glória*[6]*, Rio de Janeiro*, 1844, e Lina Bo Bardi, *Largo Getúlio Vargas*[7], 1946, também mencionadas no texto que segue:

> A paisagem urbana
> Uma cidade é como um organismo vivo, que cresce e se transforma numa velocidade muito grande. Prédios antigos são demolidos, novas construções aparecem, áreas próximas são loteadas e novas ruas são asfaltadas. O aspecto de uma cidade como São Paulo, uma das que mais cresceram no mundo nos últimos cem anos, muda muito rapidamente.
> Representar uma cidade é um desafio para os artistas. Eles registram em desenhos, pinturas, gravuras e fotografias a forma como as pessoas e os edifícios ocupam a paisagem natural. Algumas das cidades são tão bonitas que servem de inspiração para muitas gerações de artistas. É o caso de Veneza, na Itália, toda cortada por canais, e do Rio de Janeiro. Por causa de seu cenário natural exuberante, essa cidade brasileira atraiu a atenção de vários artistas europeus e foi, depois de Paris, a mais retratada nos anos 1800.

[5] Disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/canaletto-venice-the-basin-of-san-marco-on-ascension-day> Acesso em: 01/09/2021
[6] Disponível em: <http://www.smb-digital.de/eMuseumPlus?service=direct/1/ResultLightboxView/result.t1.collection_lightbox.$TspTitleImageLink.link&sp=10&sp=Scollection&sp=SfieldValue&sp=0&sp=0&sp=3&sp=Slightbox_3x4&sp=24&sp=Sdetail&sp=0&sp=F&sp=T&sp=26> Acesso em: 20/09/2021
[7] Disponível em: <http://www.institutobardi.com.br/ficha_desenho.asp?Desenho_Codigo=2834> Acesso em: 01/09/2021

> Com o crescimento vertiginoso das cidades no século XX, a representação da paisagem urbana, numa única visão, deixou de ser possível. Gigantescas manchas urbanas como São Paulo, Nova York e Tóquio escapam dos limites de nossa visão: não podem ser vistas como um todo, mesmo de um avião. Essa nova paisagem urbana só é apreendida em fragmentos. Até com uma câmera de vídeo ou de cinema, só é possível retratar uma grande cidade a partir de uma sucessão de imagens que revelam um caminho, um percurso dentro de sua imensidão.
> [Canaletto. *O Ancoradouro de São Marcos no Dia da Ascensão*. c. 1740. Óleo sobre tela; 121,9 cm x 182,8 cm. *National Gallery*, Londres (Reino Unido).]
> Canaletto (1697-1768) ficou conhecido, no início do século XVIII, como o pintor de Veneza. Conhecia intimamente os canais, os prédios, as pessoas e a história de sua cidade. Em vistas como esta, que inclui o Palácio dos Doges, o artista representou com riqueza de detalhes uma festa náutica tradicional no ancoradouro de São Marcos.
> [Eduard Hildebrandt. *Igreja da Glória, Rio de Janeiro*. 1844. Aquarela; 33,9 cm x 49,8 cm. *Staatliche Museen zu Berlin*, Kupfertistickabinett, Berlim (Alemanha).]
> Muitos artistas brasileiros e estrangeiros e mesmo viajantes amadores registraram vistas da Baía de Guanabara. A Igreja da Glória também se destacou como um dos principais marcos da paisagem carioca do século XIX. Nesta vista panorâmica, o artista alemão Eduard Hildebrandt reuniu o símbolo da religiosidade e da urbanização o relevo marcante do Pão de Açúcar e a vegetação tropical (em primeiro plano).
> [Lina Bo Bardi. *Largo Getúlio Vargas*. 1946. Aquarela sobre papel; 24,2 x 22,3 cm Instituto Lina Bo Bardi. São Paulo.]
> Esta aquarela foi feita pela arquiteta Lina Bo Bardi (1914-1992) no ano em que chegou ao Brasil, 1946. Com seus traços soltos ela retratou a rua, a praça e a relação desse espaço do Rio de Janeiro com os edifícios, os carros, as propagandas e as pessoas em movimento. Mais do que a paisagem urbana, neste desenho é possível ver a cidade. (MEIRA, 2006, p.102-104)[8]

Após responder as questões, foi proposta uma releitura com referência em uma das imagens apresentadas no texto *A paisagem urbana*[9]. Os alunos poderiam escolher qualquer uma das obras, ou até mesmo se apropriar de elementos apresentados em mais de uma para produzir uma releitura (figura 1, 2, 3 e 4)[10]. A intenção não era a cópia, mas a produção de uma imagem inspirada nas referidas pinturas ou até mesmo ir além das imagens, reler, traçar caminhos diversos de criação. Seguem as releituras de quatro alunas, escolhidas para compor este artigo:

[8] MEIRA, Bea. **Arte, 8ª série***:* livro do professor (**Coleção Projeto Radix***)*, 2006, São Paulo: Scipione, 2006. p.102-105
[9] Idem. p.108.
[10] Os nomes dos alunos são fictícios de forma a preservar a exposição de imagem dos mesmos.

Figura 1: Releitura da aluna Adriana. Arquivo pessoal da autora.

Figura 2: Releitura da aluna Lumena. Arquivo pessoal da autora.

Figura 3: Releitura da aluna Maria. Arquivo pessoal da autora.

Figura 4: Releitura da aluna Tatiana. Arquivo pessoal da autora.

Ainda com o foco voltado ao gênero pintura de paisagem, os discentes foram a campo desenhar o entorno da escola e observar o cotidiano que os cerca de uma outra forma. É importante ressaltar que antes da saída foram estudadas questões de composição, plano e perspectiva. Como resultado, foram obtidos esboços de pontos de vista escolhido pelos alunos.

Em sala de aula, transferiram os esboços para o papel cartolina e utilizaram tinta guache e acrílica para pintura (figuras 5, 6, 7 e 8).

Figura 5: Pintura da aluna Adriana. Arquivo pessoal da autora.

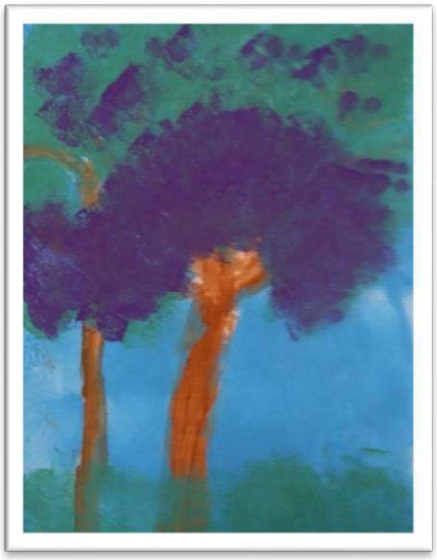


Figura 6: Pintura da aluna Lumena. Arquivo pessoal da autora.

Figura 7: Pintura da aluna Maria. Arquivo pessoal da autora.

Figura 8: Pintura da aluna Tatiana. Arquivo pessoal da autora.

A Abordagem Triangular da autora Ana Mae Barbosa, a qual envolve a História da Arte, Leitura da obra e o Fazer artístico foi desenvolvida ao longo das aulas, textos

e obras foram lidas, houve rodas de conversa sobre a temática e o fazer artístico em forma de releitura, esboços ao ar livre e pinturas.

As teorias de Brent Wilson ressaltaram a importância de ensinar a forma como os artistas concebem suas imagens. Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann-Moritz Rugendas (1802-1868) são expoentes desta “metodologia” de Wilson. Eles viajavam, desenhavam esboços e, posteriormente, pintavam as imagens oriundas de suas pesquisas de campo em seus ateliês.

Debret integrou a Missão artística francesa, conhecida pela fundação de um projeto de ensino artístico. A sua obra mais conhecida é *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, publicada na França entre 1834 e 1839, que procura representar usos e costumes dos negros, indígenas e da sociedade de corte que habitavam o Brasil.

Johann Moritz Rugendas era alemão, sua estada no Brasil compreendeu os anos de 1821 a 1825. Conforme Graça Proença (2009), participou como desenhista e comentarista de uma expedição científica conduzida pelo barão de Langsdorff, cônsul-geral da Rússia no Rio de Janeiro com destino ao interior do Brasil. Rugendas percorreu outros lugares da América Latina, México, Chile, Bolívia, Argentina e Uruguai, tendo como foco o registro dos costumes observados. Uma de suas obras mais importante é *Viagem pitoresca através do Brasil,* publicada na França entre 1827 e 1835. Seus desenhos apresentam a flora, fauna e costumes do povo brasileiro do século XIX.

Debret e Rugendas percorreram espaços diversos, realizaram esboços e depois produziram ilustrações a partir de suas impressões e observações. Estamos em outro período e muitas são as mudanças da época dos artistas para a nossa, mas os alunos de forma parecida a dos artistas viajantes, saíram de seu lugar comum, neste caso, sua escola, e se deslocaram pelo entorno da mesma e foram convidados a olhar o bairro onde moram de uma forma diferente, a registrar a paisagem local e os detalhes que estão acostumados a ver todos os dias e não são reparados.

3. Análise do resultado

Analisando o resultado gráfico da releitura (figuras 1 a 4), é perceptível o uso do primeiro e segundo plano. A imagem de Maria (figura 3) não imprime pessoalidade, está bem próxima da estrutura do quadro de Canaletto. São também

perceptíveis os desenhos estereotipados: o formato dos barcos, das montanhas, o sol, o carro, boneco palito (figura 1, 2 e 3).

> Os estudantes repetem desenhos estereotipados por sentirem-se seguros com imagens aceitas pelos professores, pela sociedade, para não ter de pensar, ou por fuga da realidade. Necessitam de estímulos, para desenvolver seu potencial pessoal e sua visão de mundo, e de incentivo, para acreditarem em seus próprios desenhos desígnios e escolhas. (SOARES, 2013, p. 21)[11]

De acordo com Gombrich (2007), nenhum artista pinta o que vê; ele usa seu vocabulário para interpretar o que vê. Diante disto, podemos afirmar que os discentes se serviram do repertório imagético que está imbricado em esquemas de comunicação visual, que atravessa períodos, camadas sociais ou grupos diversos, ou melhor, a produção dos alunos foi constituída a partir da *Schemata.*

Os alunos utilizam o seu vocabulário próprio para realizar suas interpretações, entretanto como não possuem muitas referências, eles se tornam modestos, e geram desenhos estereotipados, dado que desenham os modelos encontrados em sua mente e não desenhos realistas e muito menos um processo de construção próprio.

Ao observar as obras de arte, os discentes sentem sua produção distante das imagens dos artistas e proferem as seguintes frases: “Não sei desenhar” ou “Não sou artista”, como se a proposição docente tivesse o objetivo de formar grandes pintores. Este não é o foco e sim que eles pensem de forma autônoma sem se prender a estereótipos, modelos prontos ou comercializados.

De acordo com Bernardo (1999), houve alguns equívocos na difusão da Proposta Triangular[12] de Ana Mae Barbosa. Um deles é a restrição do fazer artístico como releitura e a releitura como cópia. Em razão disto, nas aulas de artes de um modo geral, os alunos foram acostumados a copiar sem pensar sobre o que estão fazendo. Quando apresentamos uma obra e afirmamos que não é para copiar, eles se sentem perdidos e perguntam: “Mas o que é para fazer? ”. Mesmo lendo a obra e o texto, a ideia de cópia parece estar impregnada de uma forma difícil de ser retirada

[11] SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. “Desenho e desígnio: devaneios de toques e olhares, poemas da visão e do tato”. In: ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima (orgs.). **Artes** (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 9 / coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano). São Paulo: Blucher, 2013.

[12] Apesar da autora citar o termo *Proposta Triangular*, no livro *Abordagem Triangular no ensino das arte e culturas visuais* (2010), Barbosa afirma que mudou o nome para “Abordagem Triangular”, neste trabalho utilizaremos o último termo, respeitando as citações que utilizam outras nomenclaturas.

da mente dos discentes.

Existe uma falta de reflexão diante de imagens que estão distantes dos educandos, por isso as paisagens pintadas por Canaletto, Hildebrandt e Bardi são belas aos olhos deles e mesmo que se apresente uma proposta sem imposição de cópia e sim a observação de como as imagens são construídas, os detalhes não são percebidos.

As pinturas (figuras 5 a 8) realizadas a partir do desenho de observação apresentaram um excelente resultado. É perceptível a apropriação de conceitos nos trabalhos, primeiro e segundo plano, a busca de um trabalho não realista apesar de ter origem no desenho de observação, como expressa a pintura de Lumena (figura 6). Podemos destacar que a tinta foi trabalhada de maneira diferente nos desenhos, cada aluna fez sua própria pesquisa em relação ao material, dando, desta forma, um caráter pessoal ao trabalho.

A observação da paisagem *in loco* com a mediação do professor quebra estereótipos, pois alguns alunos, mesmo olhando para um determinado formato de árvore, continuam desenhando o que está na mente e, neste momento, a intervenção do professor se faz muito necessária. Os alunos, depois do estudo de campo, produziram com mais autonomia ousando em misturas de cores e formas.

4. Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados, quando os alunos compreendem o método dos artistas, aos poucos os “mistérios” do desenho são desvelados e percebem que a dificuldade imposta na ação é menor do que eles imaginavam. Ao notar que desenho é treino e não um dom sobrenatural, a aula flui e eles passam a apreciar esteticamente sua própria produção que antes era preterida. É nítido ver alunos que não se envolviam com as aulas começarem a criar de maneira mais autoral depois desta experiência.

As aulas de arte em geral são muito trabalhadas na ordem prática, porém, a importância da escrita sobre arte é fundamental e propicia a absorção dos conceitos, principalmente para colocar em prática nos exercícios ou produções mais livres. Neste caso, a teoria fez mais sentido depois da saída a campo.

Fazer os alunos refletirem antes de construir qualquer imagem implica no

trabalho de pensar em abordagens diferentes, pois isto depende também do repertório cultural da turma. A junção das metodologias de Ana Mae Barbosa e Brent Wilson contribuíram para construção de uma produção artística e autônoma dos alunos, distante dos estereótipos e mediada pelo professor. O segredo desvelado dos métodos dos artistas serviu para desmistificar a maneira de desenhar paisagens e a compreensão dos conceitos teóricos se tornou mais clara e o interesse pela arte ainda mais aguçado. O repertório de arte da turma foi ampliado em teoria e prática e os alunos passaram a apreciar mais as suas produções.

5. Referências

Livros

BARBOSA, A. M.. **A imagem no ensino da arte**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GOMBRICH, E. H.. **Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica.** 4º ed. Trad. Raul de Sá Barbosa, revisão da tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEIRA, B.. **Arte, 8ª série: livro do professor** (Coleção Projeto Radix). 1ªed. São Paulo: Scipione, 2006.

PROENÇA, G.. **História da Arte**. 17 Ed São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo de livro

WILSON, B.. "Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças" in: BARBOSA, A. M. (org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. Parte II, Cap. 1, p. 81 a 97

SOARES, M. B. N.. "Desenho e desígnio: devaneios de toques e olhares, poemas da visão e do tato". In: ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima (orgs.). **Artes** (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 9 / coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano). São Paulo: Blucher, 2013. Cap. 1, p. 19 a 32

Artigo

BERNARDO, V. **Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do Fazer Artístico**. Santa Catarina, 1999. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Pos-Graduacao/revistas/artigos/valeska.doc > Acesso em: 05/08/2010.

Tese/Dissertação/Monografia

IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos. 2015. 259 f.** Tese (Livre Docência em Formação de professores). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/pt-br.php> Acesso em: 20/08/2017

MOREIRA, J. da S.. **A obra de arte como instrumento de educação escolar**. Guarulhos, 2017. 253 f.. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

IMAGENS QUE IRRIGAM MEMÓRIAS: LEITURAS VISUAIS E DISCURSIVAS DE PINTURAS PARA A IMERSÃO NA HISTÓRIA LOCAL.

Carlos Dornelles Lopes Monte[1]

Resumo:

O projeto de pesquisa desenvolve possibilidades de leituras visuais e discursivas de pinturas sobre a cidade de Varjota, no estado do Ceará, possibilitando, aos alunos uma preservação da memória e identidade local. Através da aplicação em sala de aula deste projeto, os alunos irão construir uma ligação mais afetiva com a cidade, criando e recriando personagens, fatos e paisagens que marcaram e que ainda se encontram presentes na história da cidade. O projeto direciona os alunos a um olhar de brasilidade, resinificando o sertão nordestino, muitas vezes estereotipado como um local apenas de seca e sofrimento. As pinturas apresentam referências diretas e indiretas de artistas brasileiros, como também, apresentam estilos artísticos diferentes, possibilitando um mergulho na história da arte pictórica brasileira.

Palavras-Chave: Leitura de imagem; Patrimônio; História local.

Resumo em língua estrangeira:

The research project develops possibilities for visual and discursive readings of paintings about the city of Varjota, in the state of Ceará, enabling students to preserve local memory and identity. By applying this project in the classroom, students will build a more affective connection with the city, creating and recreating characters, facts and landscapes that marked and are still present in the city's history. The project directs students to a look of Brazilianness, resinifying the northeastern hinterland, often stereotyped as a place only of drought and suffering. The paintings present direct and indirect references to Brazilian artists, as well as present different artistic styles, enabling a immersion in the history of Brazilian pictorial art.

Palavras-Chave: *Image reading; Patrimony; Local history.*

1. O uso da imagem na sala de aula. Leituras visuais de pinturas.

[1] Graduado em Arte e Educação – UNIGRANDE. Especialista em Metodologia do Ensino de Arte – UECE. Acadêmico de Licenciatura em Artes Visuais – UNIASSELVI. Professor de Arte da rede estadual do Ceará.

A área de concentração desta pesquisa traz como foco o pensar e repensar propostas para uma efetivação do ensino e aprendizagem em artes visuais. O ensino de arte, em todos os níveis da educação básica, é essencial para o desenvolvimento da criticidade, criatividade e sensibilidade dos educandos. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC apresenta nove competências específicas, seis dimensões, nove objetos do conhecimento e suas habilidades para serem trabalhados no ensino de arte. Esta pesquisa dialoga com todas as propostas da BNCC, direcionando o trabalho para a unidade temática de Artes Visuais.

A utilização de imagens tem adquirido cada vez mais espaço na sala de aula. O trabalho com imagens se torna bastante significativo quando é bem proposto e direcionado. Através do contato com imagens, os alunos desenvolvem sua leitura de mundo, sua criatividade e capacidade de expressão. Essa pesquisa, através da área de concentração no ensino e aprendizagem das artes visuais, cria e analisa as possibilidades de leituras visuais e discursivas de vinte pinturas, que apresentam temáticas direcionadas à história e cultura da cidade de Varjota, no estado do Ceará.

Para desenvolver um projeto de mediação e leitura de imagem utilizamos duas propostas de pesquisadores em arte e educação. O primeiro é o método comparativo de análise de obras de arte, proposto por Edmund Feldman. Para o autor, a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, ao longo de quatro processos, como *vê, analisar, interpretar* e *julgar*. A segunda proposta é utilizar a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, através de atividades como leitura da obra, contextualização e criação.

As leituras visuais e discursivas das obras envolvem também aspectos da arte com o conhecimento sensível. O processo de apreciação das pinturas envolve a leitura da imagem, a contextualização e o fazer artístico, se relacionado com as categorias do conhecimento sensível como intuição, criação, imaginação, emoção e percepção.

Ao ter contato com as diversas pinturas e suas múltiplas possibilidades de leituras, os alunos vão adquirindo um maior repertório cultural, conhecendo a história da cidade de Varjota de maneira contextualizada com arte pictórica brasileira. O desenvolvimento desta pesquisa e das propostas para a sala de aula, vão questionar

também a importância da valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural da cidade, mantendo vivos aspectos da memória e da identidade do povo e da cidade.

A arte nos oferece a possibilidade de contato com o mundo e consigo mesmo, conhecendo o contexto que estamos inseridos, passamos a entender melhor os aspectos artísticos, culturais e históricos da nossa sociedade.

"*Imagens que irrigam memórias: Leituras visuais e discursivas de pinturas para a imersão na história local*", é um projeto desenvolvido para mergulhar em um mundo de imagens, símbolos, signos e paisagens pictóricas da cidade de Varjota, no estado do Ceará, possibilitando, através de suas leituras, uma preservação da memória e identidade local. Através da aplicação em sala de aula deste projeto, os alunos irão construir uma ligação mais afetiva com a cidade, criando e recriando personagens, fatos e paisagens que marcaram e que ainda se encontram presentes na história da cidade. O projeto direciona os alunos a um olhar de brasilidade, resinificando o sertão nordestino, muitas vezes estereotipado como um local apenas de seca e sofrimento. As pinturas apresentam referências diretas e indiretas de artistas brasileiros, como também, apresentam estilos artísticos diferentes, possibilitando um mergulho na história da arte pictórica brasileira.

Vivemos em um mundo cercado por imagens. Com uma vida cada vez mais tecnológica, os signos se tornam responsáveis pela rapidez e fácil compreensão da mensagem. A escola atual assume um papel fundamental na formação de um indivíduo que precisa estar conectado a essas transformações. A escola sempre priorizou a linguagem verbal, ficando o ensino com imagem em segundo plano. De acordo com Fusari e Ferraz (2006, p. 78), "educar o nosso modo de ver e observar é importante para transformar e ter consciência da nossa participação no meio ambiente, na realidade cotidiana".

No ensino atual de arte, a leitura da imagem assume papel protagonista. A partir dessa leitura, o aluno é convidado a trabalhar e consequentemente desenvolver diversas habilidades que serão fundamentais para a sua vida.

Selecionar as obras que serão trabalhadas em sala de aula é algo que deve ter total atenção do professor. Não devemos ficar presos apenas as imagens que já fazem parte do nosso repertório cultural. O professor curador deve pesquisar, selecionar, organizar e criar novas possibilidades de leituras. Para Martins (2006),

selecionar e combinar são propostas para criar uma curadoria ou uma coleção que provoque diálogos não só entre o público e as obras, mas também, entre as obras.

Segundo o filósofo francês Georges Didi-Huberman (1998), não só olhamos a obra como ela também nos olha. Atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava a procura do desconhecido, o professor-pesquisador é um leitor de imagens que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos.

Ana Mae Barbosa em seu livro, "*A imagem no ensino da arte"*, apresenta diversas discussões sobre a leitura da imagem. Além de apresentar teorias de pesquisadores mundiais sobre o tema, a autora apresenta sua proposta para o ensino de arte construída no período que esteve à frente do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, conhecida como propostas triangular.

> Para uma triangulação cognoscente que impulsione a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc. (BARBOSA, 2010, p.32).

A proposta triangular, de Ana Mae Barbosa, é fundamentada em propostas desenvolvidas em outros países, como, por exemplo, o projeto Discipline Based Education (DBAE) desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1980. O DBAE, postula a educação/ensino da Arte por meio da articulação diálogo entre três momentos educativos: leitura de imagem, produção e reflexão. A proposta também foi resultado da preocupação com as metodologias aplicadas nas famosas Escolinhas de Arte do Brasil na década de 1970. A valorização da livre expressão era a mola mestra do trabalho das Escolinhas, que centralizavam apenas no fazer, o ensino e aprendizagem da arte.

Ana Mae Barbosa (2010), defende que o diálogo frente a obra é o melhor antídoto contra a "cultura do convencimento". A escola e o professor de arte assumem papel importante na formação crítica, sensível e criativa do aluno através do contato e da leitura de imagem. Não podemos reduzir a leitura de uma imagem a uma simples aplicação de um questionário. O processo de leitura, contextualização e fazer são campos complexos, que podem ser bastante explorados em sala de aula pelos professores.

> Temos sido muito cuidadoso para não transformar a leitura de uma obra de arte num simples questionário. Essa simplificação está acontecendo com a metodologia da Getty Foundation nos estados Unidos apesar da estrutura teórica e complexa de Harry Borudy, porque os professores de arte estão reduzindo a análise ou apreciação artística a um jogo de questões e respostas – um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível mediocrizante e simplifica a condensação de significados de uma obra, limitando a imaginação do apreciador. Nossa ideia de leitura de imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, ás vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primaria. (BARBOSA, 2010, p.20).

Para Barbosa (2010), ao prepararmos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, estamos preparando-as para ler as imagens que as cercam em seu ambiente. A autora também afirma que a percepção pura da criança sem influência de imagem não existe realmente, uma vez que está provado que 82% de nosso conhecimento informal vem através da imagem. A autora destaca as necessidades importantes do trabalho do professor de arte.

- A necessidade de introduzir a obra de arte em aulas de arte.
- A necessidade de iniciar as crianças na leitura de imagem.
- A necessidade de dar informações históricas.

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa é constituída por três eixos: *leitura*, *reflexão* ou *contextualização* e *produção* ou *fazer*. Para Silveira (2011), a *Leitura* se baseia nas possibilidades de entrar em contato com a imagem, em seus diferentes modos e possibilidades de ver, entender e interpretar a obra de arte. A *contextualização* é o momento de contextualizar o artista e a obra de arte no tempo.

> Nossa concepção de história da arte é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada “evolução” das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. (BARBOSA, 2010, p.22).

A contextualização é compreender a obra de arte e o contexto que foi criada, realizando leituras e comparações com outras obras de arte de outros tempos ou atuais. O *fazer* compreende com o momento criativo do aluno, o momento da criação pessoal de cada um. A proposta triangular vem constituir grandes produções de metodologias para serem aplicadas em sala de aula, através do ler, contextualizar a e fazer.

No livro "*A imagem no ensino da arte"*, Barbosa (2010), apresenta o método comparativo de análise de obras de arte criado por Edmund Feldman. O autor apresenta quatro processos que considera fundamental para o desenvolvimento crítico para a arte. Prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, *análise*; dar significado à obra de arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de arte; *julgamento*.

> Para efeitos didáticos, ouso classificar o método de leitura da obra de arte de Feldman como comparativo. Ele nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sempre coloca duas ou mais obras para que o estudante tire suas conclusões da leitura comparada de problemas visuais propostos de maneira similar ou diferentemente nas várias obras. (BARBOSA, 2010, p.46).

Ao trabalhar as diversas possibilidades de leitura da imagem, estamos, também, desenvolvendo nos alunos o conhecimento sensível. Sentir Arte é um processo pelo qual o ser humano conhece a respeito de si e do mundo. Para Silveira (2011), por meio da Arte podemos conhecer e entender a cultura do nosso tempo, sendo este um processo fundamental para a construção humana sensível.

Quando o professor de arte atua como um curador de imagens, levando para a sala de aula imagens que proporcionam aos alunos diversas possibilidades de leitura, formas de contextualização e de um fazer artístico direcionado, ele está canalizando uma aprendizagem significativa, desenvolvendo o lado crítico, sensível e criativo dos seus educandos. O contato direto dos alunos com as obras de arte reais, como desenhos, pinturas e gravuras, possibilitam um enriquecimento do seu repertório cultural, desenvolvendo seu lado sensível e imaginativo.

2. Pinturas utilizadas para a leitura visual em sala de aula.

As pinturas apresentadas são produzidas pelo artista, professor e pesquisador Carlos Dornelles, para a produção e aplicação das metodologias em leituras visuais e discursivas das pinturas em sala de aula.

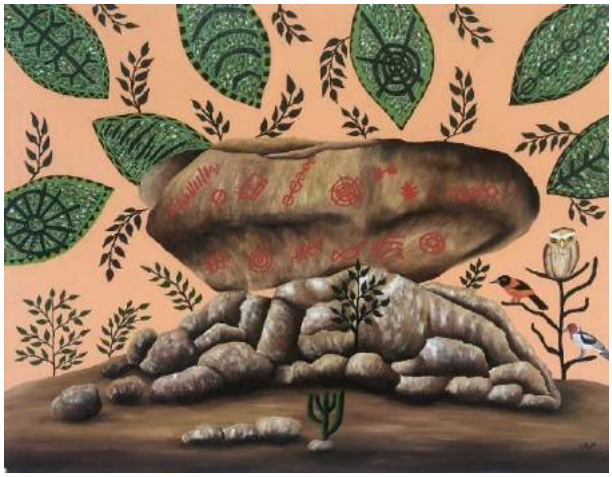


Figura 1 – Carlos Dornelles. Registro Vermelho, 2020. Pintura acrílica sobre tela. 40cmX60cm. Obra localizada no acervo particular. Varjota, Ceará, Brasil.

Figura 2 – Carlos Dornelles. Milho, Peixe e Algodão. 2020. Pintura acrílica sobre tela. 40cmX60cm. Obra localizada no acervo particular. Varjota, Ceará, Brasil.

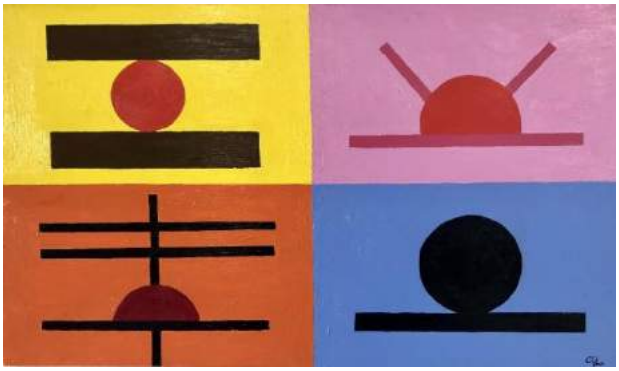


Figura 3 – Carlos Dornelles. Fala Manel. 2020. Pintura acrílica sobre tela. 30cmX40cm. Obra localizada no acervo particular. Varjota, Ceará, Brasil.

Figura 4 – Carlos Dornelles. Duas partes. 2020. Pintura acrílica sobre tela. 40cmX50cm. Obra localizada no acervo particular. Varjota, Ceará, Brasil.

Figura 5 – Carlos Dornelles. Vila submersa. 2020. Pintura acrílica sobre tela. 40cmX60cm. Obra localizada no acervo particular. Varjota, Ceará, Brasil.

Figura 6 – Carlos Dornelles. Mangará. 2020. Pintura acrílica sobre tela. 40cmX60cm. Obra localizada no acervo particular. Varjota, Ceará, Brasil.

2. Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FUSARI, Maria Filisminda de Rezende. FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-78.

MARTINS, Miriam Celeste. **Arte e horizontes potenciais na escola contemporânea**. Curso Arte na Escola Contemporânea. São Paulo: Instituto Arte na Escola. 2016.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos. **Metodologia do Ensino de Arte**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

MÚSICA NA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE APRECIAR, EXECUTAR E CRIAR NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sthela Cristina de Medeiros Gomes Amaral[1]

Resumo:

Neste trabalho buscamos refletir sobre as experiências estéticas de apreciar, executar e criar, dos alunos do 3º ano da Educação Básica, em relação à Música. Ao diagnosticar que os alunos tinham contato com a música apenas como ouvintes, traçamos algumas sequências didáticas para o desenvolvimento musical, pessoal e social dos alunos, refletindo sobre a prática pedagógico-musical e as experiências estéticas perpassada por eles. Fundamentando em autores como Brito (2013 e 2019), Del-Ben (2011), França (2003), Penna (2010), Pereira e Figueiredo (2018) e Santana (2010). Os alunos expandiram e aprofundaram os conhecimentos musicais e desenvolveram, além disto, habilidades interpessoais como paciência, concentração, respeito a gostos e gêneros musicais, trabalho em conjunto, entre outros.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem; Educação Musical, Experiências estéticas.

Abstract:

In this work, we seek to reflect on the aesthetic experiences of appreciating, performing and creating of students in the 3rd year of Basic Education in relation to Music. When diagnosing those students, we found that they had contact with music only as listeners. We traced some didactic sequences for the musical, personal and social development of students, reflecting on the pedagogical-musical practice and the aesthetic experiences permeated by them. Based on authors such as Brito (2013 and 2019), Del-Ben (2011), França (2003), Penna (2010), Pereira and Figueiredo (2018) and Santana (2010). Students expanded and deepened their musical knowledge and developed in addition, interpersonal skills such as patience, concentration, respect for different kinds of music and genres, working together, among others.

Keywords: Teaching-learning; Musical Education, Aesthetic Experiences.

[1] Professora de Arte efetiva da Rede Municipal de Ensino da cidade de Natal/RN, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Arte – UFRN, especialista em Educação Musical na Educação Básica pela UFRN e professora supervisora do PIBID Arte núcleo Música/UFRN no ano de 2018.

1. Introdução

Sabe-se que a música é uma Arte presente de variadas maneiras em diversas culturas. Sua versatilidade confere inúmeras possibilidades de aprendizagens no campo educacional.

> *Do assobio e da música corporal à educação musical inclusiva; da construção de instrumentos musicais à escuta de paisagens sonoras, bem como à diversidade de produções musicais do Humano, acenamos para o grande leque de possibilidade que esse jogo chamado Música pode abarcar. (BRITO, 2019, p. 24)*

A importância da formação para a cidadania deve incluir as mais diversas leituras de mundo e, se esse mundo é musical, sonoro, artístico e estético, a educação musical perpassa os mais diversos níveis desse contexto escolar (PENNA, 2010). Do nosso contato com a música desde bebês, da construção da identidade cultural das crianças, da percepção do corpo, das interações que estabeleço em diferentes espaços, o ensino de música dialoga com o processo de ensino-aprendizagem escolar e desenvolvimento do indivíduo.

Dada minha experiência docente em Educação Musical, num bairro periférico da cidade de Natal/RN, na Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares (E.M.M.C.), sempre observei que a maioria dos meus alunos do 3º ano, na faixa etária entre 8 e 10 anos, possuem experiências cotidianas diversas com a música, só que parte do seu aprendizado não formal se restringe às experiências como ouvintes, no máximo dançando os gêneros de sua preferência ou em eventos da escola e da sua igreja. Raramente aparece algum estudante que compõe ou toca um instrumento musical convencional e, os poucos que tiveram a oportunidade de ver presencialmente um, foi na igreja ou em alguma apresentação que a família propiciou.

Não sendo diferente com as turmas do ano letivo de 2018, vislumbramos possibilidades de oferecer o crescimento musical, pessoal e social dos alunos. Levando-os a ouvir, imitar, tocar, experimentar, conhecer e criar através de variadas metodologias que levaram a algumas experiências estéticas musicais. Agregando valor para além das habilidades musicais como o desenvolvimento interpessoal e a crítica.

É válido salientar que todo o projeto foi planejado e aplicado em parceria entre a professora titular vinculada a escola em questão, seis bolsistas do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[2] Arte Núcleo Música – UFRN e a coordenadora institucional, viabilizado pelo edital CAPES de 2018.

Desta maneira, este trabalho objetiva relatar a experiência que foi desencadeada por ações que proporcionaram experiências sensíveis e profundas para as aprendizagens dos estudantes de três turmas do 3º ano da E. M. M. C.

2. O Contexto

Como já foi dito, diagnosticamos através de conversas, observações e atividades escritas que os alunos das três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais do turno matutino, em suas vivências musicais não formais, só experienciavam a música como ouvintes. Assim, planejamos e realizamos sequências didáticas com experiências de apreciar, executar e criar, na perspectiva de ampliar e desenvolver os conhecimentos e as vivências dos alunos para além das habilidades musicais. Pois corroboramos com Santana quando afirma:

> *[...], de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades de experiências estética para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas. (SANTANA, 2010, p. 12 e 13)*

Segundo Swanwick (2003) é possível experienciar a música de três maneiras: apreciando, executando e criando. Assim, nos baseamos nesta ideia para estabelecer ligações com as sequências pedagógicas em um ciclo contínuo até a culminância.

> *Falar sobre e/ou fazer Música remete à **escuta** e à produção de significados com **sons** e **silêncios**; e, entre outros aspectos, remete, também, ao significado que a Música assume nos diversos grupos sociais em que se atualiza. Implica, ainda, em falar do acontecimento musical nas sociedades midiáticas, dos modos de reproduzir e de veicular as produções musicais, e, do que aqui nos interessa em primeiro plano: das relações entre a Música, a Infância e os territórios da Educação. (BRITO, 2019, p. 55)*

Assim, devemos observar e respeitar a individualidade e a diversidades dos nossos estudantes em todas as etapas de seu desenvolvimento, incluindo o musical, realizando avaliações durante todo o percurso, conduzindo na construção do conhecimento pelas experiências estéticas musicais perpassadas.

[2] O PIBID é uma política pública educacional em vigência no nosso país desde 2007, que tem como principais objetivos incentivar a prática da iniciação à docência aos alunos dos cursos de Licenciatura das Universidades públicas brasileiras em diversas áreas do conhecimento elevando a qualidade de ensino nas escolas da rede pública e proporcionar uma formação continuada aos professores da educação básica estabelecendo, assim, uma relação eficaz entre a teoria e a prática (CAPES, 2014).

3. Educação Musical na Escola: as experiências

São variados os conceitos para a Música, mas optamos por compreender a partir da visão objetiva de Penna (2010, p. 24) ao afirmar que “a música é uma linguagem artística, culturalmente construída que tem como material básico o som”. E ela continua afirmando que “a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais” (p. 27). Sendo uma importante fonte artística de significados individuais e coletivos. Assim, a música oferece uma variedade de objetos simbólicos de pensamento, como afirma a autora abaixo:

> *A distância entre esse manuseio quase penoso dos sons individuais e a experiência simbólica da música nunca será vencida se os programas não priorizarem a qualidade da experiência, mesmo correndo-se o risco de cobrir menos capítulos do livro de teoria. (FRANÇA, 2003, p. 54)*

Então, acreditando nos benefícios cognitivos, de expressão e experiências estéticas que a Educação Musical proporciona, desenvolvemos, diagnosticamos, planejamos, aplicamos e avaliamos uma sequência didática que envolveu apreciação, execução e criação, corroborando com a ideia de Pereira e Figueiredo (2018) quando afirmam:

> *Os princípios de liberdade e solidariedade humana se coadunam muito bem com a educação musical: a liberdade por ser um dos princípios da criação musical e a solidariedade por ser um valor promovido através do potencial de configuração grupal que a música tem no ambiente escolar juntamente com o conhecimento e valorização da diversidade cultural, promovendo respeito às diferenças. (PEREIRA e FIGUEIREDO, 2018, p.329)*

Desde o diagnóstico foi fundamental proporcionar aos estudantes experiências estéticas com toda a inteireza, o movimento, a sensibilidade e as surpresas. Pensar a Educação Musical a partir da experiência do sentir, sendo a experiência aquilo que nos acontece, nos toca, deixa marcas, vestígios, bem diferente de só ter informação ou apenas uma opinião, conduzindo-nos a transformação (BONDÍA, 2002, p. 22). A experiência permeia a relação de conhecimento com a vida humana.

3.2 A experiência de conhecer, ver e ouvir

Depois do diagnóstico realizado, logo no início do ano letivo, através de conversas e entrevista, de forma oral por meio de perguntas e anotações, planejamos uma sequência didática para um aprofundamento do conhecimento dos alunos e

iniciamos levando alguns instrumentos musicais para a sala de aula como: algumas flautas, um ukulele, uma bateria de brinquedo, um acordeão (FIGURA 1), uma guitarra, um teclado e um violão (FIGURA 2). Mostramos como cada um produzia seu som (timbres), de que materiais eram fabricados, semelhanças e diferenças entre eles, fazendo referencias e mostrando imagens de alguns outros instrumentos. Os alunos ficaram bastante curiosos e empolgados, até porque a maioria nunca tinha visto um instrumento musical convencional presencialmente.

Figura 1 – Imagem dos alunos conhecendo o acordeão na sala de aula da E. M. M.C., 2018. (imagem do arquivo pessoal da professora)

Figura 2 – Imagem dos alunos conhecendo o violão na sala de aula da E. M. M. C., 2018. (imagem do arquivo pessoal da professora)

3.3 A experiência de imitar, descobrir, cantar e criar

Com a empolgação pelos instrumentos musicais resolvemos levar a música "A Bandinha" da caixa de canções e brincadeiras "Parangolé[3]", com o grupo musical

[3] O kit Parangolé - Canções e Brincadeiras que tem como objetivo resgatar, renovar e difundir brincadeiras cantadas da cultura popular.
CD Parangolé - Canções que trazem 19 releituras musicais de brincadeiras cantadas da cultura popular e ainda 01 música autoral, o tema Parangolé; DVD Parangolé - O FILME, que apresenta um média-metragem em que as canções/brincadeiras aparecem no contexto de um roteiro de ficção; CD Parangolé - PLAYBACK, cd de áudio com playback das músicas, para que sejam cantadas pelo próprio público; Livreto - Com as letras das canções e textos explicativos para a realização das brincadeiras.
Parangolé - O Filme, dirigido por Waltuir Alves, é constituído pela história de uma criança, Brás, que vive uma realidade difícil, e descobre um novo universo em sua própria imaginação.

"Encantar" para a sala de aula. Aprendemos a letra e a melodia e começamos a cantá-la realizando o gesto como se estivéssemos tocando os instrumentos. Foi aí que um aluno sugeriu que fabricássemos os instrumentos utilizando materiais diversos. Então com papelão fizemos um violão, com latinhas vazias de refrigerante fizemos um ganzá e com duas caixas vazias de leite fizemos um acordeão.

Começamos a explorar movimentos corporais juntamente com os instrumentos confeccionados na música e, valorizando as contribuições individuais, acabamos criando uma coreografia coletiva. Para aproveitar que estávamos perto dos tradicionais festejos Juninos, fomos aperfeiçoando nos ensaios e apresentamos nossa criação na Festa Junina da escola, que pode ser conferida na figura 3.

Figura 3 – Imagem dos alunos apresentando coreografia, com os instrumentos confeccionados, na Festa Junina da E. M. M.C., 2018. (imagem do arquivo pessoal da professora)

Estimulados pela presença dos instrumentos musicais, pela música e pelos incentivos, num ambiente sem julgamentos, os alunos se sentiram livres para imitar, cantar, descobrir e criar e foram embalados pelos ensaios até um resultado satisfatório que proporcionou aprendizagens individuais e coletivas, como afirma Brito (2013, p. 102) "Transformar o ambiente educativo em espaço de invenções, de criações e repetições, em lugar de convivência humana e musical que, sem dúvida, se transformará, assumindo ganhos de complexidade de ordens diversas".

Assim, percebemos e ressaltamos que o importante foi observar, respeitar e acompanhar o caminho evolutivo dos estudantes, considerando suas descobertas,

De suas fantasias surgem os brincantes (interpretados pelos integrantes do EMCANTAR), que vivenciam as brincadeiras em ambientes como a escola, a rua ou a praça.

imitações e criações. Incentivando a apreciação, percepção e o deleite através da música.

3.4 A experiência de apreciar e participar como plateia

Buscando aprofundar as experiências musicais dos alunos, seguimos a sequência recebendo na escola uma apresentação do projeto Música Alimento da Alma (MADA) Faz Escola[4] no qual a ênfase é a formação de plateia com a divulgação da música local em sala de aula. Com isto, os alunos experienciaram participar de show musical "ao vivo" como plateia e sentir a contagiante energia que só uma experiência artística assim produz. Como afirma Brito (2019, p.40) mais do que ganhar, importa mergulhar na experiência, no brincar, no viver o aqui e agora, em contínuo movimento. E Santana (2010, p. 25) "A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova." (FIGURAS 4 e 5).

Figura 4 – Imagem dos alunos no Projeto Mada Faz Escola, 2018. Projeto realizado na E. M. M. C. (imagem do arquivo do projeto MADA Faz Escola)

Figura 5 – Imagem dos alunos no Projeto Mada Faz Escola, 2018. Projeto realizado E. M. M. C. (imagem do arquivo pessoal da professora)

[4]A ação promovida pelo Festival Música Alimento da Alma (MADA) acontece com patrocínio da Prefeitura do Natal por meio da Lei de Incentivo à Cultura Djalma Maranhão. MADA Faz Escola acontece desde 2016. A apresentação (*poket show*) e o bate-papo com os alunos da Escola Municipal Prof.ª Maria Cristina foi com a banda da cidade do Natal "Talma e Gadelha".

Foi um momento singular, onde os alunos puderam ver e ouvir alguns dos instrumentos observados e estudados tocados simultaneamente produzindo música. Muito além de passatempo e diversão, foi um momento de ouvir, sentir, imaginar, participar, comungar, enfim, experienciar.

3.5 A experiência de tocar, improvisar e compor

Notamos a vontade dos alunos em fazer música, e como não tínhamos instrumentos musicais convencionais para todos resolvemos utilizar a voz, o corpo percutido nele mesmo, objetos como lápis, pedaços de cabos de vassouras e copos. Assim, os alunos tocaram e imitaram, realizando marcações e acompanhamentos de ritmos variados e improvisaram, criando com a voz, batidas no corpo e nos objetos, vivenciando realmente a prática musical. Isto, através de jogos de imitação, de pergunta e resposta musical, de prática de conjunto, etc. Iniciávamos sempre com sequências livres e simples que iam se ampliando e se tornando mais direcionadas e complexas.

Ressaltando que os alunos não criaram a partir do nada, eles tiveram toda uma preparação, atividades diversas e muitos vídeos foram mostrados como referência. Dentre o material utilizado destacamos os dos grupos musicais Barbatuques[5], Stomp[6], The Voca People[7] e Palavra Cantada[8].

O envolvimento e a atenção eram visíveis pelo prazer e empenho na realização das atividades, como também o aprendizado e a ampliação dos saberes musicais que eram refletidos no gesto corporal, no discurso, na vontade de realizar as atividades mais complexas e na determinação de praticar para melhorar.

3.6 A experiência da Oficina de Música

A música ecoava pelos corredores e pátio da escola e a curiosidade também. Alunos e professores das outras turmas se questionavam sobre o interesse e

[5] Barbatuques é um grupo musical paulistano que usa a percussão corporal como matéria prima para seu trabalho.
[6] Stomp é um grupo de percussão, originário de Brighton, no Reino Unido, que utiliza o corpo e objetos comuns para criar música e performances.
[7] The Voca People é um grupo musical israelense que realiza teatro vocal com uma fusão de a cappella e beatbox para reproduzir os sons de uma orquestra inteira.
[8] Palavra Cantada é uma dupla musical infantil formada em 1994 por Paulo Tatit e Sandra Peres. É caracterizado por canções infantis de linhas marcantes, que prezam pela elaboração das letras, arranjos e gravações, com uma poética sensível e respeito à inteligência das crianças.

envolvimento dos estudantes do 3º ano com a música. E na oportunidade que tiveram solicitaram uma oficina para toda a escola.

A oficina foi realizada como umas das programações da Semana da Criança e foi planejada e executada pela professora de Arte/Música juntamente com os bolsistas do PIBID Arte Núcleo Música – UFRN. Contou com sequências rítmicas de percussão corporal, canto e percussão com as clavas, mãos em latas de leite e ganzás (FIGURA 6).

Figura 6 – Imagem dos alunos da E. M. M.C. na Oficina de Música, 2018. (imagem do arquivo pessoal da professora)

Conseguimos adaptar o espaço e confeccionar a quantidade de ganzás, clavas e tambores suficientes para unir três turmas ao mesmo tempo numa sala de aula. Em um único dia, toda a escola pode experienciar uma pequena, breve e dinâmica oficina de prática musical. Cada grupo de três turmas passava 1h na oficina, de forma que conseguimos atender nos turnos matutino e vespertino toda a escola. Nesse dia a escola respirou música e todos (professores, alunos e funcionários) se envolveram podendo experimentar e sentir o que viam nos alunos do 3º ano.

3.7 Da apreciação fílmica a experiência de se apresentar tocando

Com uma experiência conduzindo a outras experiências passamos pela apreciação fílmica de Escola de Rock[9]. Filme escolhido por ser ambientado em uma escola que, em seu enredo, aborda a música envolvendo aprendizagens através do gênero *Rock and Roll*. Então, aproveitamos o momento para mostrar diferentes gêneros da música conversando sobre sua construção histórica e cultural. Os alunos

[9] Escola de Rock (*School of Rock* originalmente) é um filme americano de 2003 dirigido por Richard Linklater, escrito por Mick White, e estrelado por Jack Black.

puderam levar para a sala as músicas de suas preferências, como também a professora e os bolsistas do PIBID. Aproveitamos a riqueza eclética do grupo e tivemos algumas aulas com esta "salada" musical refletindo sobre as origens históricas e culturais, o respeito a gostos e estilos.

Resolvemos fazer uma votação com a turma para escolher um dos artistas musicais dos que foram levados para a sala por todos e estudarmos sobre sua vida e obra. De forma democrática, a votação resultou no nome de Michael Jackson. Desde então, começamos a estudar um pouco da vida e da obra deste artista. Depois que cada um falou o que sabia sobre o artista, apresentamos um pouco da história da sua vida, algumas obras e alguns clipes musicais, mostrando a versatilidade e as inovações que o artista utilizava em seus shows. Entre os clipes vistos, o que chamou mais atenção dos estudantes, foi o que o artista produziu aqui no Brasil na cidade de Salvador denominado *"They Don't Care About Us"* (Eles não se importam conosco). Descobrimos até um aluno que imitava a dança do artista com bastante propriedade.

Começamos a retomar algumas sequências rítmicas de percussão corporal e jogo de copos e mãos e ver o que podia ser criado e/ou encaixado na música *"They Don't Care About Us".* Uma das turmas percebeu que uma das sequências, que tínhamos executado, do grupo Barbatuques se encaixa direitinho. Outra turma encontrou uma sequência bem simples de copos e mãos. E assim, combinamos de treinar bastante para apresentar o resultado de todas as experiências musicais dentro do projeto na Mostra Cultural da escola. O que foi realizado com a participação da comunidade escolar conforme figura 7.

Figura 7 - Alunos do 3º ano apresentando "*They Don't Care About Us"* com percussão corporal e jogo de copos e mãos na Mostra Cultural da E. M. M. C., 2018. (imagem do arquivo pessoal da professora)

Como concorda Beineke (2003, p.93) ao afirmar que “Fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público”. As aprendizagens musicais perpassadas pelas experiências já estavam bem amplas, e o produto apresentado foi resultado disso.

4. As perspectivas de experiências futuras

Estas experiências pedagógico-musicais desenvolvidas a partir da realidade da E. M. M. C. refletem ações com resultados perceptíveis na aprendizagem e envolvimento dos alunos ao utilizarem a música em benefício próprio e coletivo. Sendo a experiência um saber particular, cada um compreendeu à sua maneira, desenvolvendo-se artística e musicalmente, cognitiva e culturalmente. É nítido como a música envolveu a todos num processo ímpar de experiência para além da sala de aula do 3º ano, e das aulas de Arte, aprofundando e ampliando a temática inicial.

Ressaltamos a necessidade de ações semelhantes da Educação Musical na Educação Básica promovendo diálogos entre experiências significativas e aprendizagens dentro dos conteúdos curriculares, oportunizando discussões sobre as funções da música na escola e na vida das pessoas. Não há receitas prontas, apenas possibilidades de planejar e executar uma série de experiências estéticas para a concretização das aprendizagens. E tudo isso irá depender de variáveis como, a realidade dos estudantes, a disponibilidade espacial e material, o planejamento e sensibilidade de quem está conduzindo o processo.

Encerramos por aqui este relato de experiência que desencadeou ações que proporcionaram experiências sensíveis e profundas para as aprendizagens, fornecendo um material para subsidiar a reflexão e atuação de outros professores de música na escola básica, além de promover possíveis discussões acerca desse tema na particularidade de cada situação pedagógico-musical.

5. Referências

Livro

BRITO, Teca de Alencar. **Música, infância e educação: jogos do criar**. Música na Educação Básica. Brasília: 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina,2010

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003

Capítulo de livro

BEINEKE, Viviane. **O ensino de flauta doce na educação fundamental**. In: Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **O Som e a forma: do gesto ao valor**. In: *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; DEL-BEM, L. (Org). **Aula de Música**: do planejamento e avaliação à prática pedagógica. In: Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

Artigo

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Acessado em 02 jun. 2021. Online. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt

DEL-BEN, Luciana Marta. **Música nas Escolas**. In: *Educação musical escolar.* Rio de Janeiro, Salto Para o Futuro. Ano XXI Boletim 08 - Junho 2011. Acessado em 03 jun. 2021. Online. Disponível em: http://files.marconeves.webnode.com.br/200000054-a8549a94e8/Edu.MusinaescolaSaltoFuturo.pdf

PEREIRA, E.; FIGUEIREDO, S. **Fundamentos sociológicos da educação musical escolar**. DAPesquisa, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 318-332, 2018. DOI: 10.5965/1808312905072010318. Acessado em 14 maio. 2021. Online. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14101

SANTANA, Arão Paranaguá. **Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes**. Anais VI Congresso da ABRACE. v. 11, n. 1, 2010. Acessado em 02 jun. 2021. Online. Disponível em: https://silo.tips/download/os-saberes-escolares-a-experiencia-estetica-e-a-questao-da-formaao-docente-em-ar

PROFARTES: PERSPECTIVAS PLURAIS PARA O ENSINO DE TEARO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Bareicha [1]

Resumo - Instituído em 2014 pela CAPES, o Mestrado Profissional em Artes – Profartes tem como objetivo a capacitação de professores de artes da rede pública de ensino brasileira. Organizado em rede composta por 11 IES, com currículo integrado, já formou até 2020 três turmas, que produziram 420 dissertações finais nas áreas de artes visuais, teatro, dança e música, distribuídos nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, socioeducação e educação de jovens e adultos. O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados e discutir as produções do Profartes Nacional sobre práticas pedagógicas de teatro na educação infantil. Nesta análise são destacados: o caráter interdisciplinar das práticas pedagógico-artísticas utilizadas, assim como a inserção do professor de artes (teatro) na educação infantil.

Palavras chave: Ensino de arte; Educação Infantil; Pedagogia do Teatro; Profartes.

Résumé - Créé en 2014 par le CAPES, le Master Professionnel en Arts – Profartes qui vise à former des professeurs d'art du système scolaire public brésilien. Organisé en réseau composé de 11 EES, avec un cursus intégré, il a déjà diplômé d'ici 2020 trois groupes, qui ont produit 420 mémoires de fin d'études dans les domaines des arts visuels, du théâtre, de la danse et de la musique, répartis dans les niveaux de l'éducation de la petite enfance, primaire, secondaire, socio-éducative et éducation des jeunes et des adultes. Le but de cette communication est de présenter les résultats et de discuter des productions de Profartes Nacional sur les pratiques pédagogiques du théâtre dans l'éducation de la petite enfance. Dans cette analyse, sont mis en évidence : le caractère interdisciplinaire des pratiques pédagogiques-artistiques utilisées, ainsi que l'insertion du professeur de arts (théâtre) dans l'éducation de la petite enfance.

Mots-clés : Enseignement artistique ; Éducation des enfants; Pédagogie théâtrale; Profartes.

O ensino de artes, de modo geral, e o de teatro e a dança, em particular, como será tratado neste artigo, resulta de pesquisa pós doutoral desenvolvida junto à UDESC sob o título: Práticas e Representações Sociais de professores de teatro egressos do Profartes. A metodologia de pesquisa foi organizada em três fases: 1) análise do conteúdo das dissertações produzidas, por nível de ensino; 2) realização de grupos focais com os egressos, por nível de ensino; e 3) aprofundamento com 10 egressos utilizando-se entrevista narrativa e história de vida. Os resultados e a discussão consequente se referem à fase 1 da pesquisa.

O ensino de arte acompanha e participa das mesmas preocupações do ensino brasileiro, de um modo geral. Elas dizem respeito a questões curriculares (como a inclusão da arte como conteúdo obrigatório); a expansão do ensino (o acesso, por direito constitucional, a todos os alunos); a inclusão (também pensando a educação como direito, a acessibilidade de portadores de necessidades

[1] Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasilia. Coordenador do PROFARTES – UnB (2017-2020)

especiais); a didática e a avaliação (que correspondem à capacitação docente em cursos superiores e sua contratação para o ensino público).

1. As preocupações com o ensino de arte: organização do trabalho pedagógico e capacitação docente.

Documentos oficiais reconhecem a importância da arte na educação e a legitimam como disciplina obrigatória na educação básica. O primeiro é a Lei de Diretrizes e Bases, que dispõe em seu Artigo 26, parágrafo 2o: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, LDB, 1996). Juntamente com as Artes plásticas, artes cênicas e dança, a música se tornou obrigatória a partir de 2008, com a Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que inclui o parágrafo 6o na LDB de 1996, que afirma: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo segundo deste artigo”.

Mesmo não incluindo a Educação Infantil, o segundo documento diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais. O PCN – Artes é constituído por orientações abrangentes para todo o Ensino Fundamental, quer os organizados em ciclos ou em séries. As quatro “modalidades” artísticas são reconhecidas: música, teatro, dança e artes visuais. Entretanto recomenda-se evitar a polivalência (o mesmo professor dar aula de modalidades diferentes), mas incentiva-se o uso plural (ou híbrido) das linguagens artísticas nas propostas pedagógicas desenvolvidas. Além disso, recomenda também a interdisciplinaridade e a integração curricular nos projetos políticos pedagógicos das escolas. (BRASIL, 1998)

O terceiro é a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018). Nela, como nos PCN, as linguagens artísticas da Música, do Teatro, da Dança e das Artes visuais são consideradas em suas especificidades. Entretanto, recomenda-se que as vivências e experiências dos sujeitos em sua relação com a Arte não aconteçam de forma compartimentada ou estanque. Estimula-se o diálogo do componente curricular Arte com os demais. E além disso, que sejam experimentados contatos com a literatura, o cinema, o vídeo e a performance.

Também encontramos na BNCC que a educação infantil é organizada em 5 campos de experiências a partir das quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpos, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) oralidade e escrita; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018).

Todas as diretrizes convergem para que uma aprendizagem eficaz se estabeleça, os eixos devem ser trabalhados de modo integrado, ou seja, promovendo o entrecruzamento de áreas, atividades e experiências. Os eixos não são “conteúdos”, por isso não estão dispostos de forma disciplinar na Educação Infantil. Devem se entrelaçar nas práticas escolares tornando o conhecimento produzido, interdisciplinar.

Seguindo as prerrogativas da consolidação do ensino de artes na educação básica brasileira e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base

Nacional Comum Curricular, restava a iniciativa do governo federal de realizar capacitação em serviço de professores da rede pública de ensino em artes.

2. A criação do Mestrado Profissional em Artes – Profartes.

Autorizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) e o programa de Mestrado Profissional para a Qualificação de professores da rede pública de Educação Básica (PROEB) através do parecer CNE/CES No. 23/2014 (BRASIL, 2014) o PROFARTES é um programa de mestrado profissional voltado para professores em exercício de educação básica no ensino público. O PROFARTES é um programa de pós-graduação *stricto sensu,*

> com duração de 24 meses, com o objetivo de capacitar os professores de ensino básico que lecionam conteúdos com cunho de artes na rede pública de ensino para melhorar a estruturação das aulas dos mesmos, contudo vale ressaltar que para realizar o curso é necessário manter uma carga horária em sala de aula mínima de 10h por semana (site da UDESC/Profartes, consultado em 20/06/21).

A gestão nacional da rede é feita de forma colegiada (Conselho Gestor), tendo sido aprovada e gerida a proposta inicial de 2014 pela pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Além da UDESC, compuseram a Rede Nacional PROFARTES até 2020: Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A organização do Programa é em rede, mantendo-se o mesmo currrículo nacionalmente, mas permitindo-se que cada IES realize seus próprios projetos de pesquisa e inserção na rede pública de ensino.

Até o momento foram concluídas três turmas: 2014-2016, 2016-2018 e 2018-2020. Em sua primeira avaliação pela CAPES o Programa conseguiu a nota 4. Neste momento está em trâmite a segunda avaliação. No total foram 426 aprovados em todo o país, com uma média de 12,90 aprovados por IES, por turma. Na Tabela 1 são apresentados os dados sobre a distribuição absoluta e percentual do número de dissertações apresentadas por turma, por área em artes.

Área / Turma	2014 / 2016 Turma 1		2016 / 2018 Turma 2		2018 / 2020 Turma 3		TOTAL	
	X	X%	X	X%	X	X%	X	X%
Teatro	71	45,22	53	41,73	52	37,68	176	41,70
Artes Visuais	41	26,11	43	33,85	44	31,88	128	30,33
Musica	36	22,92	26	20,47	34	24,63	96	22,74

Dança	9	5,73	5	3,93	8	5,79	22	5,21
TOTAL	157	100	127	100	138	100	422	100

TABELA 1 - Distribuição absoluta e percentual do número de dissertações aprovadas no Profartes por turma, por área em artes. Fonte: Plataforma Sucupira. Acesso em 20/05/2021

A Tabela 1 indica que a maior parte dos trabalhos finais (41,70%) diz respeito ao Teatro. Se considerarmos juntos os dados de Teatro e Dança (artes cênicas) o índice sobe para 46,91%. Em seguida surgem as dissertações de Artes Visuais (30,33%) e, finalmente, as de Música (22,74%). Para continuidade deste estudo, decidimos realizar análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das dissertações da área de "Artes Cênicas" (teatro e dança juntos), realizadas na Educação Infantil.

3. Resultados: análise das pesquisas produzidas pelo Profartes sobre teatro na educação infantil.

Segundo a Tabela 1, foram apresentados 204 (duzentos e quatro) dissertações que relacionam as Artes Cênicas e os diferentes níveis de ensino. Entretanto, análise mais descritiva revelou que houve trabalhos que versaram sobre conceitos como "criatividade" e "experiência"; do mesmo modo, houve dissertações a respeito da opinião de professores sobre o ensino de artes; e houve trabalhos que apresentaram propostas para a capacitação docente. Para fins desta análise estes trabalhos foram descartados, privilegiando-se aqueles que versaram sobre propostas pedagógicas para os diferentes níveis de ensino. As dissertações escolhidas serão analisadas quanto ao conteúdo conforme Bardin (1977). Na Tabela 2 são apresentados os trabalhos elegíveis para análise distribuídos conforme o nível de ensino, por turma.

SEGMENTO DE ENSINO	2014 / 2016 Turma 1		2016 / 2018 Turma 2		2018 / 2020 Turma 3		TOTAL	
	X	X%	X	X%	X	X%	X	X%
Educação Infantil	2	2,50	2	3,44	4	6,66	8	4,04
Ensino Fundamental	32	40,00	27	46,55	25	41,66	84	42,42
Ensino Médio	31	38,75	15	25,86	12	20,00	58	29,29
Educação não formal	10	12,50	8	13,79	6	9,99	24	12,12
Ensino especial	5	6,25	3	5,17	3	5,00	11	5,55
EJA	-	-	3	5,17	2	3,33	5	2,52

Socioeducação	-	-	-	-	3	5,00	3	1,51
outros	-	-	-	-	5	8,33	5	2,52
TOTAL	80	100	58	100	60	100	198	100

TABELA 2 - Distribuição absoluta e percentual das dissertações do Profartes sobre Artes Cênicas nos diferentes segmentos de ensino. Fonte: o autor.

Das dissertações apresentadas, 8 (oito) relacionaram o ensino de teatro e dança à Educação Infantil. Representam iniciativas realizadas pela rede Profartes em cinco diferentes regiões e em sete cidades do país: UDESC – Florianópolis - SC; UNESP – São Paulo – SP; UFBA – Salvador - BA; UnB - Brasília - DF; UFPB - João Pessoa – PB; UFC – Fortaleza – CE; UFPA - Belém - PA. Todas as dissertações possuem como característica comum apresentarem em suas referências as leis que organizam e tornam obrigatório o ensino de arte: Constituição Federal, LDB, PCN e BNCC. Como veremos a seguir, as propostas pedagógicas em artes cênicas na educação infantil utilizam diferentes referenciais teórico-metodológicos e abrem perspectivas plurais para a organização do trabalho pedagógico.

Luciana Alves de Oliveira (2018) descreveu em seu trabalho o papel do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE, na formação continuada dos professores do Distrito Federal, especialmente a formação lúdica para professores “unidocentes” em artes cênicas (ou seja, não polivalentes). Essa formação é realizada semestralmente sob a forma de Oficinas Pedagógicas. No período pesquisado (entre 2016 e 2018) houve capacitações relacionadas ao uso de jogos, brincadeiras, contação de histórias, uso de bonecos, linguagem corporal, utilização de brinquedos e confecção de material didático na educação infantil.

Essa formação convergiu na criação pelos professores materiais de ação para uso nas aulas de teatro. O grupo de professores acompanhado por Oliveira (2018) utilizou o emprego de fantoches e dedoches (fantoches de dedo) na iniciação teatral dos alunos. O material foi produzido junto à turma ao mesmo tempo em que as histórias a serem contadas através da linguagem teatral foram escolhidas. Nesse sentido, foram utilizadas “histórias clássicas”, como “os três porquinhos” e “chapeuzinho vermelho”; ao invés de se construir uma história original (e autoral) com os alunos. A iniciação à linguagem teatral foi viabilizada a partir do uso da estética do teatro de animação. Suas principais referências são Amaral (2011), Fortuna (2005) e Kishimoto (2014).

A proposta desenvolvida por Wládia Arruda Goulart (2020) emprega o Drama como Método de Ensino na cidade de Maracanaú, no Ceará, tendo como principal referência Cabral (2012), Somers (2011) e Slade (1978). Sua proposta pedagógica está ancorada no conceito de “pré-texto no drama” (citado por CABRAL, 2012). O pré texto é um iniciador do processo de drama. Segundo a definição, pode ser uma poesia, um video, uma música. A autora utilizou um sapo de pelúcia chamado “Geraldo”. Não foi anunciado às crianças que Geraldo era o iniciador de um jogo que desenvolveria o processo de drama. Quando já estavam acostumados com o personagem na sala, interagindo cotidianamente com ele, a autora introduziu uma situação problema como elemento de tensão: um dia, Geraldo desapareceu após o

recreio. No lugar em que ele ficava, apareceram um chapéu e uma mochila. Estava instituído o processo de drama.

Durante o processo a professora utilizou músicas populares para, implicando as crianças na busca pelo sapo, desenvolvessem o drama (GOULART, 2020). Soluções de continuidade advindas das crianças, como colocar uma foto dele no mural da escola, perguntar se alguém o viu aos funcionários e às outras turmas, foram expedientes utilizados e que desenvolveram a busca por Geraldo por mais de um mês. Ao final, houve a solução do impasse com o retorno do personagem ao seu lugar original. A professora então propos que representassem, em forma de peça teatral, o que havia ocorrido. Assim foi possível avaliar o aprendizado de todos os elementos da linguagem teatral organizados em torno do drama do sumiço do Geraldo.

Também utilizando Drama como Método de Ensino, Tatiana Mendes Sena (2018) desenvolve sua experiência pedagógica na cidade de Salvador – BA. Teve como referência principal os trabalhos de Cabral (2012) e de Pupo (2012, 2010). A fim de promover aproximação entre sua proposta e o Projeto da Escola, já em andamento, a história da “Galinha Ruiva” foi escolhida como “pré-texto para o drama”. A história foi contada através da manipulação de bonecos. E, criado o contexto, foram utilizados jogos dramáticos e brincadeiras para promover a investigação a respeito do que a galinha faz, porque faz, para que faz.

A autora (SENA, 2018) ressaltou o “professor/personagem”, que brincou e representou também com as crianças todos os personagens que foram aparecendo. A unidades de ação (correr, plantar, comer, criar detalhes e funcionar dentro deles) foi realizado em conjunto com as crianças, caracterizando uma pesquisa-ação. A construção de narrativas do drama foi realizada em “episódios”, conforme Cabral (2012). Como resultado do processo a escola avaliou que, ao pensar a apresentação final, poder-se-ia pensar em fazer “com” a plateia e não necessariamente fazer “para” ela. A autora lamenta a descontinuidade do projeto e não implantação de propostas semelhantes em sua cidade.

Em sua dissertação, Alberto dos Santos (2016) utiliza-se da contação de histórias para crianças para implicar pais e comunidade em sua proposta de experiência cênico cultural que inclui diversos aspectos da cultura africana. Nesse sentido, o professor tornou-se o *griô* (contador de histórias) e as narrativas incluídas e multiplicadas, a estética da comunicação estabelecida entre o aprender e o ensinar. O conteúdo curricular predominante foi a natureza, materializada na figura de um baobá e na reflexão insistente sobre suas raízes e sobre suas continuidades.

Nesse sentido conseguiu introduzir à experiência coletiva os orixás, a sabedoria dos mitos africanos, a vivência desse conhecimento em linguagem performática e de jogos, com descrição minuciosa do processo em seus aspectos artísticos e estéticos, didáticos e pedagógicos, sociais e políticos - valendo-se da discussão da implantação da lei 10.639 na Educação Infantil. No decorrer do trabalho, inclui no diálogo diversos autores dos quais destaco: Reginaldo Prandi (2001), Pierre Fatumbi Verger (1997), John Dewey (2010), Gilles Deleuze e Felix Guatari (2011).

O trabalho de Anaquel Fonseca (2020) investiga a relação das crianças com o brincar no espaço escolar, delineando o conceito de teatralidade a partir da

construção em espiral do ensino-aprendizagem da e para a criança performer. Segundo ela foi possível tornando-se também uma professora-performer. Sua principal referência foi Marina Marcondes Machado (2012, 2010) dialogando a respeito da “espiral da aprendizagem” e o conceito de “criança e professora performer”.

A proposta pedagógica oferece na aula de arte um caminho de criação conjunto, criança-professora. Ambas possuem um “objeto comum”, a forma brincante de se trabalhar o ensino de arte; e a necessidade de se trabalhar de forma integrada (mas não polivalente) as linguagens artísticas. Nesse sentido entende-se e aprende-se nas aulas mais sobre criação, expressão e improvisação. A criação e a relação dos atores performers são discutidos a partir de 4 eixos propostos por Machado (2012): teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade.

Na cidade de São Paulo, Robson Alex de Jesus Pinto (2020) criou uma proposta pedagógica apresentada à UNESP aproximando a cultura popular relacionada ao bumba meu boi. Em 12 encontros semanais, crianças de 5 anos participaram de dinâmicas de aquecimento, brincadeiras tradicionais, jogos teatrais, que culminaram com a montagem do “Auto do bumba meu boi” pelas crianças, apresentado à comunidade escolar no final do ano. A pesquisa-ação foi registrada em diário de bordo e a dissertação versou sobre o protagonismo infantil em artes cênicas e dança.

Teve como principais referências o trabalho de Kathya Ayres de Godoy e Carolina Romano de Andrade (2018) adaptado aos ciclos do bumba meu boi: batismo, celebração, morte e ressurreição. Nesse sentido, o jogo foi um meio para se chegar à dança, incluindo-se aí a temática cultural popular do boi. Machado (2010) com a noção da criança performer também é referido pela convergência entre teatro, dança, corporeidade, musicalidade. Todos os encontros são descritos, enfatizando a importância das vivências e experiências proporcionadas pelas brincadeiras, jogos, dança e teatro na formação da aprendizagem sensível e significativa para as crianças.

Maridete Daibes da Silva (2016) realizou reflexão sobre sua prática docente no ensino de teatro na educação infantil defendendo a “tese” de que “crianças que brincam inventam o teatro”. Seu referencial teórico de teatro utilizou Desgranges (2006), Boal (2005) e Spolin (2005). Entretanto, desenvolveu uma poética analítica de sua proposta pedagógica valendo-se de reflexões existenciais que incluíram autores como Rubem Alves, Manuel de Barros, Eduardo Galeano, Maturana e Verden. Deu nome à sua proposta de “pedagogia do tatear” ressaltando que o principal objetivo é descobrir e vivenciar através do brincar seus mundos e seu devir.

As atividades foram desenvolvidas em Belém - PA, na escola de aplicação da UFPA. Tendo como foco os tempos e os lugares infantis, introduziu-se o faz de conta e o jogo teatral instituindo um espaço de escuta sensível e ações criadoras de sentido. Os sentidos acumulados eram concretizados em imagens (desenhos, figuras, colagens), colecionando-se acervo que constantemente servia de referência para os próximos passos. Da brincadeira e do jogo nasceu o texto dramático; e do texto, novamente o jogo teatral e a representação. Finalmente, vieram o figurino, os adereços, o cenário e a apresentação. Em sua meta análise da proposta, a divide em quatro princípios que a organizam: força, guia, memória e rede.

Na periferia de João Pessoa - PB, Simone de Fátima Alves Mendes (2020) apresentou proposta pedagógica intitulada “trocadilho”, a partir da arte circense, de jogos e brincadeiras infantis. A principal motivação para a experiência foi o questionamento a respeito de uma educação sobretudo “cognitiva” e que não inclui ou valoriza o corpo. Foi realizado levantamento bibliográfico sobre o corpo, a brincadeira, o circo na educação infantil. As referências incluíram elementos de história e sociologia (como em ARIÈS, 1981; GEERTZ, 1989; HEYWOOD, 2004), circo e jogos dramáticos (BORTOLETO; BARRAGÁN; SILVA, 2016) e corporeidade (STRAZZACAPPA, 2001; SILVA, 2017; GREINER, 2005).

A proposta pedagógica é descrita com detalhes, listando as brincadeiras que as crianças trouxeram de sua cultura e as proposições de exercícios circenses trazidas pela professora. Ao final apresenta ainda impressões sobre o Projeto de atores externos: alunos de graduação, professores da escola, pais. Foram ressaltados os aspectos da ênfase na corporeidade, da ludicidade, da integração com outras disciplinas, da motivação crescente dos alunos e demais participantes. Apesar da extensa descrição da experiência bem-sucedida, a autora lamenta a decisão da Secretaria de Educação de João Pessoa em 2020 de retirar todos os profissionais de artes (dança, música, teatro e artes visuais) e de educação física da, deixando exclusivamente as pedagogas polivalentes a cargo ainda da educação estética, sensível, artística e desportiva na educação infantil.

4. Considerações finais e perspectivas de continuidade da pesquisa.

Um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa é reconhecer e apontar a pluraridade metodológica observada na produção das diferentes IES que compõem a rede Profartes. No que tange à Educação Infantil, as metodologias de iniciação ou letramento em artes cênicas convergem para o desenvolvimento processual do currículo e da avaliação, em detrimento a preferir apresentações estéticas finais relacionadas a eventos ou datas comemorativas. Foram observadas as seguintes metodologias: jogos teatrais, fantoches, contação de histórias, circo, drama, dança e brincadeiras; em todos os casos observou-se ainda a utilização de mais de uma metodologia durante o processo de ensino e aprendizagem. Em todos os casos preferiu-se a interdisciplinaridade e o diálogo com outros profissionais da escola, à abordagem isolada da linguagem artística.

Apesar da ênfase processual realizada em todos os exemplos analisados, observou-se nos relatos em todos os Estados, o enfrentamento da expectativa de que produtos estéticos fossem apresentados às famílias e à comunidade escolar, via de regra em datas comemorativas pré-determinadas. Ao final do processo, também não foi relatada adesão da proposta pedagógica pela inclusão no PPP da escola para os próximos anos. Isso denota tanto a expectativa anteriormente ressaltada, quanto a dificuldade de continuação da experiência. As escolas e as secretarias de educação deveriam avaliar melhor essa posição devido tanto aos excelentes resultados obtidos, quanto ao investimento público na formação dos professores despendido.

Importante destacar ainda o caráter interdisciplinar das práticas pedagógico-artísticas utilizadas. Não foram abordagens que se restringiram à sala de aula e não

tinham um carater “disciplinar”. Ao contrário, agregaram outros sujeitos da escola, permitindo que a criança ocupasse todo o território escolar enquanto aprendia. Do mesmo modo, observamos a inserção do professor de artes (teatro) na educação infantil, realizando atividades próprias, mas conjuntamente às pedagogas. Essa observação destaca a importância de ações interdisciplinares convergentes a uma educação integral do educando. Vale a pena ressaltar que, em cada metodologia utilizada, abre-se um leque enorme de literatura especializada em cada ação. As referências abaixo citadas contemplam essa diversidade constituindo, entretanto, apenas uma referência “mínima” para se compreender as propostas pedagógicas realizadas.

A continuidade desta pesquisa prevê a realização de grupo focal e entrevistas individuais com os autores destas experiências com a Educação Infantil. Do mesmo modo, a sequência prevê a imersão no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação não formal realizando a mesma metodologia de trabalho.

Referências

AMARAL, A. M.. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. 3a ed. São Paulo: EdUSP, 2011.

ANDRADE, C. R.; GODOY, K. A.. **Dança com crianças: proposta, ensino e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de artes no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTOLETO, M. A.; BARRAGÁN, T.; SILVA, E., (Org). **Circo: horizontes educativos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Criação do Profartes**. Brasília, D.O.U. de 19/5/2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **Lei N. 11769/98** de 18 de agosto de 2008. Brasília, Senado Federal, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei N. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Senado Federal, 1996.

BREITMAN, A. K. (Adaptação). **A galinha ruiva: um conto popular inglês**. 1a Ed. Rio de Janeiro: Cia Editorial Nacional, 2004.

CABRAL, B. A . **Drama como método de ensino**. São Paulo: HUCITEC, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. 2a Edição. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

FONSECA, A. M. **Uma professora no país das maravilhas infantis**. Dissertação de Mestrado. Profartes. Florianópolis, UDESC, 2020.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica do educador**. In: MOLL, J. Multiplos analfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: UFGRS, 2005.

GEERTZ, C.. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOULART, W. A. C. **O teatro e a criança: investigação cartográfica sobre um processo de drama com crianças da educação infantil em uma escola pública no Ceará.** Dissertação de Mestrado. Profartes. Fortaleza, UFC, 2020.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.
HEYWOOD, C.. **Uma história da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação**.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral paa pensar um currículo em arte. **Revista E-curriculum**, v. 8, n. 1, São Paulo, 2012.
MACHADO, M. M. A criança é performer. **Educação & Realidade**. V. 35, N. 2, p. 115-136. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
MENDES, S. F. A. **Conhecimento corporal na educação infantil: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis**. Dissertação de Mestrado. Profartes. João Pessoa, UFPB, 2020.
OLIVEIRA, L. A. **O uso de fantoches e dedoches por professores da Educação Infantil e Fundamental 1: desafios e perspectivas.** Dissertação de Mestrado, Profartes. Brasília, UnB, 2018.
PINTO, R. A. J. **Êh Boi! Uma proposta de trabalho em Artes Cênicas com crianças da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Profartes. São Paulo, UNESP, 2020.
PUPO, M. L. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, v. 30, n. 2, p. 219 a 228. Porto Alegre: UFGRS, 2012.
PUPO, M. L.. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. RESENHA. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, 7(1), 1-4. Uberlândia, UFU, 2010.
PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
SANTOS, A. R. **Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério. Experiência da educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Profartes. São Paulo: UNESP, 2016.
SANTOS, V. L. B. **Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral.** 2a Edição. Porto Alegre: Medicação, 2004.
SENA, T. M. I**nterdisciplinaridade e o drama: uma experiência na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Profartes. Salvador: UFBA, 2016.
SILVA, M. D. **Crianças que brincam inventam o teatro: uma pedagogia do tatear na escola de aplicação da UFPA.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará: Profartes. Belém, 2016 (27 p.)
SILVA, P. **Projeto Corpo e(m) movimento**: a criança e a composição em tempo real. Uberlância: Composer, 2017.
SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. 8a ed. São Paulo: Summus, 1978.
SOMERS, J. Narrativa, drama e estímulo composto. Tradução de Beatriz Cabral. **Revista Urdimento**. 17, p. 173-186. Florianópolis, 2011.
STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, N. 53, p. 69-83 , São Paulo, 2001.
VERGER, P. F. **Lendas africanas dos orixás.** Salvador: Currupio, 1997.

O ENCANTAMENTO DA LITERATURA E DA CONTAÇAO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO "MALETA DO RECONTO"

Janice Ramos do Nascimento [1]
Valeria Maria Chaves de Figueiredo[2]

Resumo:

Faz- se necessário que as crianças na educação infantil se envolvam no mundo da literatura, mesmo sem terem domínio da leitura formal. Dessa forma como é possível despertar nesses pequenos leitores o gosto e o prazer pela leitura e a literatura? Para responder a essa pergunta a pesquisa aqui apresentada propõe o uso da Maleta do Reconto como caminho metodológico para um desertar do leitor crítico e criativo. A pesquisa baseou-se especialmente no empirismo, com observações de cunho teórico e dialógico, aportes doutrinários desenvolvidos e percebidos na carreira docente.

Palavras-Chave: Contação de histórias. Educação Infantil. Literatura.

Resumo em língua estrangeira:

Es necesario que los niños del jardín de infancia se involucren en el mundo de la literatura, incluso sin dominar la lectura formal. Entonces, ¿cómo es posible despertar en estos jóvenes lectores el gusto y el placer por la lectura y la literatura? Para responder a esta pregunta, la investigación que aquí se presenta propone el uso del Kit de Recuento como vía metodológica para despertar al lector crítico y creativo. La investigación se basó especialmente en el empirismo, con observaciones de carácter teórico y dialógico, aportes doctrinarios desarrollados y percibidos en la carrera docente.

Palabras Clave: Narración de historias. Educación infantil. Literatura.

1. Experiências poéticas na educação infantil

O universo educacional, a despeito de sua riqueza de possibilidades, é marcado por uma realidade tumultuada com determinações disciplinares e curriculares (que sobrecarregam e limitam a liberdade docente), além de uma quantidade significativa de alunos para além do adequado para o espaço de uma sala de aula (superlotação).

[1] Mestranda em Arte (Prof-Artes – IFG). Especializanda em A Arte de Contar Histórias – FACDF e AAH. Graduada em Pedagogia pela PUC-GO (2004). Pós-graduada em Gestão Escolar e Psicopedagogia - PUC- GO. MBA em Ciências da Educação – UNIFAN. E-mail: janiceramosneves@yahoo.com.br;
[2] Professora Associada da UFG. Doutora em Educação (FE/Unicamp). Professora do Prof-Artes - IFG Campus Aparecida de Goiânia e da pós graduação em Artes da Cena da UFG. Orientadora do projeto.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor encontre mecanismos criativos e multidisciplinares para dedicar atenção aos estudantes, entendendo suas individualidades e permitindo que se potencialize o desenvolvimento de competências específicas de cada fase de sua formação na educação infantil.

Pesquisas têm demonstrado que a fase da educação infantil é momento chave para desenvolvimento de competências ligadas a sua linguagem oral e corporal. Estes são aspectos salutares na formação de um leitor crítico, curioso, além de contribuir para que a criança supere a timidez, desenvolvendo sua capacidade de expressão. Um indivíduo que sabe se comunicar, seja dominando as linguagens orais e/ou corporais, é um indivíduo que conhece e se reconhece como sujeito, como autor e está mais adaptado a interagir e dialogar com as realidades ao seu redor. Não é difícil perceber, refletindo sobre essa dinâmica, o poder de comunicação e da expressão como elemento primordial para que possa desenvolver sentidos de pertencimento.

A proposta de se adotar a “Maleta do Reconto” como uma prática em sala de aula se apresenta numa dimensão de um projeto dialógico, complementar, interdisciplinar permitindo ao professor utilizar-se da leitura e do reconto para trabalhar conteúdos de forma dinâmica, com a participação da família e estimulando a curiosidade da criança[3].

Ao encontrar na leitura uma atividade de prazer e descoberta, a criança se vê em contato com diversas possibilidades, absorvendo conhecimentos linguísticos ampliando seu vocabulário, a memória por se ver assimilando a história, provoca conexões mentais, a leitura e o reconto permitem o senso de identificar no texto, contextos sociais e de vivência da criança com sua própria relação com o mundo, produção textual quando são estimulados a desenvolver produto escrito, a realização de desenhos quando são estimulados a desenhar a parte que mais gostaram da história, além de introduzir cálculos ou problemas matemáticos, geográficos, históricos entre tantos outros.

O desenvolvimento dessa alternativa didático-pedagógica se mostra como relevante tanto para o aspecto social impactando na vida da própria criança, de sua família e da sociedade em que ela está inserida, como para seu aspecto científico-educacional

[3] A Maleta do Reconto foi criada com esse nome pela primeira autora para transportar os livros que serão lidos para o reconto. É uma pasta de plástico transparente, com formato de uma maleta mesmo, com uma pequena alça preta que pode ser adquirida em qualquer papelaria. A maleta foi decorada conforme o gosto da turma com flores e desenhos. A maleta em questão é decorada com material em EVA de várias cores e letras formando a escrita “Maleta do Reconto”.

subsidiando que mais educadores se empoderem com ferramentas simples, práticas e dinâmicas em sua relação de ensino-aprendizagem com o público infantil com quem interage.

Trazemos aqui, portanto, o relato de experiência sobre projeto iniciado em 2017 e que agora se transformou em projeto de mestrado (Prof-Artes) desenvolvido junto ao IFG Campus Aparecida de Goiânia, programa este voltado para qualificação de professores.

Feitas tais considerações, cabe destacar que as questões de pesquisa que norteiam esse relato de experiência: “Maleta do Reconto”. Visamos contribuir para o alcance de resultados educacionais no desenvolvimento de competências ligadas à linguagem oral e corporal de forma significativa para a criança. Como despertar nas crianças da educação infantil o encantamento pela leitura e histórias infantis de forma que adotem a leitura como prática transformadora do seu cotidiano? Acredita-se que, mesmo crianças que ainda não dominam a leitura, ainda no início de alfabetização, podem se apropriar da técnica do reconto das histórias, com a participação da família como agente leitor e co-orientador do contato da criança com o livro e retransmitir a história com riqueza de detalhes e significados estimulando competências de comunicação.

Para o desenvolvimento dessa abordagem adotou-se o contexto da turma de educação infantil da Escola Municipal Maria Leopoldina[4], em Aparecida de Goiânia – GO. A escola está inserida em um bairro de periferia, marcado por contradições como um rápido desenvolvimento devido à ampliação de moradias residenciais e comerciais, condomínios verticais e horizontais, igrejas, um polo empresarial que gerou um número bem maior de crianças na escola, devido ao aumento na oferta de emprego. Está situada em uma região de experiências de violência e marginalização com o uso de drogas, há assaltos e ocorrências pontuais de violência doméstica e sexual.

A Escola Municipal Maria Leopoldina funciona nos períodos matutino e vespertino e atende crianças dos agrupamentos de 4 e 5 anos da educação infantil e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 9 anos. A turma de crianças envolvidas na execução da proposta é composta por 26 indivíduos, entre meninos e meninas, com idades entre 4 e 5 anos. A técnica metodológica de “Maleta do Reconto” foi adotada como parte da proposta didático-pedagógica para o ano de 2017 na rotina semanal, não resultando

[4] Nome fictício para preservar a identidade da escola

em nenhum tipo de mudança nas atividades convencionais para as aulas daquele tipo de agrupamento de 5 anos. A proposta de trabalho teve a duração de um ano letivo. Crianças na educação infantil, com seu primeiro contato escolar com as letras, podem ser apresentadas à alfabetização de forma indireta e sensível com suas perspectivas pré-escolares respeitadas e estimuladas. A utilização de obras nesse momento se mostra adequada, mesmo que pudesse parecer precoce, pois se revela como época estratégica para a formação do novo "leitor". A "Maleta do Reconto" também estimula a co-participação da família no processo de ensino aprendizagem, uma vez que cabe aos pais e familiares promoverem a leitura aos jovens leitores e isto pode provocar, de forma não planejada, também o encantamento dos pais para a prática da leitura, visto que muitos, em sua experiência escolar, podem ter sido pouco ou nada estimulados no contado com a leitura. Reforça-se ainda a potencialidade multitarefa da ferramenta, que permite promover atividades artísticas, dinâmicas, jogos e rodas de conversas, potencializando os efeitos da técnica.

2. A "Maleta do Reconto" e a contação de histórias sob um outro olhar do professor

É sabido que trabalhar com a literatura e a arte de contar histórias é uma proposta desafiadora e prazerosa que identificam situações que venham interferir no processo de ensino e aprendizagem, focando no estímulo do gosto para leitura no processo da educação infantil. Dessa maneira, percebe-se que a literatura infantil tem sua função social ganhando seu espaço e importância para a (trans)formação do sujeito (MATIAS *et al.*, 2016). A experiência da "Maleta do Reconto" mostrou-se adequada e compatível com essa percepção de Busatto que diz:

> *Particularmente compactuo com essas ideias, acrescentando que o conto de tradição oral, seja ele contos de fada, mito, lenda, fábula ou mito de ensinamento, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. Ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar o seu cenário, a sua música e as suas cores. O conto é mesmo uma das formas de expressão artística mais democráticas, pois através dele cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com os seus referenciais, e o que eles podem significar para si (BUSATTO, 2012).*

Percebe-se que a contação de histórias é a arte de incentivo à imaginação, é o transporte entre o imaginário e o real. Ao adentrar no interior de uma história a ser

contada, apropria-se da experiência de cada personagem como sua e amplia-se também a experiência vivenciada por meio da narrativa do autor. Todo o contexto apresentado é do plano imaginário, porém os sentimentos e emoções vão muito além da ficção transcendendo-a e se materializando na vida real (RODRIGUES, 2005). A introdução da contação de histórias e o reconto mesmo num "público" não alfabetizado permitiu identificar essa vivência entre as crianças do grupo.

Observa-se que formaremos crianças que gostem de leitura e que tenham um contato prazeroso com a literatura, se for propiciado a elas desde muito cedo o contato e o envolvimento com os livros literários e o hábito de ouvir e contar histórias. Para isso, se faz necessário que os livros estejam na rotina diária da criança, sendo esse o primeiro passo para a formação de leitores (KAERCHER, 2001, *apud* CESAR *et al*., 2014). Como assinalado, esse é um desafio para todos os professores, mas mostra-se como particularmente complexo quando se trata de um grupo de educandos ainda tão jovens.

Entende-se que as crianças reagem de forma saudável, ampliando suas experiências de vida, quando são estimuladas com narrativas adequadas e escolhidas de acordo com sua idade, por aumentarem seus horizontes (DOHME, 2000). Ao narrar uma história, o contador brinca com as palavras**,** proporcionando à criança ouvinte múltiplas aprendizagens. Pois, ao dar vida as palavras, com seu tom de voz interpretando as personagens, é que se vai despertar nas crianças essa emoção pela história ouvida. A criança também é levada a *experienciar* sentimentos diversos como alegria, tristeza, dor,medo, espanto e raiva, ampliando assim suas visões de mundo, e despertando sentimentosmais humanos quando colocados a serviço do bem. Dessa forma, as histórias contadas são mecanismos de ensino interdisciplinar de grande valor, pois desenvolvem o contato com lugares, épocas e culturas diversas.

Essa metodologia dialoga de diferentes formas dentro das áreas do conhecimento. Quando se propõe as narrativas para ensinar as crianças na educação infantil, possibilita-se a essas crianças o contato com diversos acervos e as múltiplas culturas, e isso amplia sua capacidade de criar de forma prazerosa e criativa (CESAR *et al*.,2014). Essa ideia também é defendida por teóricos, como Abramovich (1999), que subsidiaram a elaboração dessa proposta na prática docente, bem como contribuíram para formulação da "Maleta do Reconto".

Mesmo as crianças que ainda não são alfabetizadas, são bastante curiosas e gostam de perguntar, por isso a necessidade de disponibilizar constantemente o acesso a

contação de histórias, pois isso proporciona o interesse pelos livros e suas leituras bem como pela aprendizagem por vincular “divertimento, ludicidade e estímulo” (FARIA *et al*., 2017, p.36). Os teóricos e estudiosos da Educação indicam a validação da técnica aplicada e que é objeto desse relato de experiência simplificado, demonstrando o potencial que essa metodologia oferece.

Ao estimular nos alunos esse gosto por ouvir e contar histórias, o professor não só estará envolvendo os alunos com o universo da leitura e socialização, como também estará auxiliando-os a lidar com os diversos sentimentos embutidos no universo das narrativas, e isso os leva a um amadurecimento psicológico. Nesse sentido, Busatto convida à seguinte reflexão:

> *Que tal estimular os alunos a contar histórias? Além de ser um exercício de socialização, a criança estará desenvolvendo aptidões importantes, como se expressar perante um grupo de pessoas com desenvoltura e domínio de espaço. Ao mesmo tempo estará entrando em contato com os seus afetos, pois ao dar forma e expressão aos sentimentos contidos no texto ela aprenderá a lidar com os seus, e tudo isso leva, consequentemente, a uma ampliação dos seus recursos internos e a um amadurecimento psicológico (BUSATTO, 2012, p.40).*

Além dos aportes teóricos acima indicados, a pesquisa também se norteia em reflexões sobre a prática pedagógica que na visão de Vigotski (1998) a interação com o meio é fator determinante para a formação cognitiva e intelectiva da criança. A análise foi sendo construída pela experiência profissional cotidiana na sala de aula, partindo-se de ponderações de cunho teórico, amadurecendo observações empíricas e espontâneas de tentativas alternadas e diversificadas e buscando-se identificar as respostas dos estudantes aos diferentes estímulos. A teoria *vigotskiana* aponta para o fato de que o desenvolvimento se dá em três níveis: cultural, social e interpessoal. É exatamente nesse sentido que a metodologia do uso de recontos de livros infantis funciona como ferramenta para despertar o encantamento das crianças pela literatura e pelo conhecimento dialoga com as teorias de Vigotski (1998), pois aposta no aprendizado nos três aspectos mencionados (cultural, social e interpessoal) destacadamente pela interação interpessoal entre as crianças e entre as crianças e família, em todo caso, trabalhando duas dimensões de interação entre a criança e seu meio.

Assim, parte-se do princípio que o diálogo entre professor e alunos, entre alunos e entre alunos e família pressupõem leituras históricas e se constituem em momentos de encontro de indivíduos, visto que é através da comunicação e do contato com as

palavras quer sejam orais ou escritas que os indivíduos se transformam e transformam o mundo, bem como o seu significado como pessoa humana. A perspectiva da metodologia dialógica busca, dessa forma, atender a uma necessidade existencial do diálogo (FREIRE,1980).

Para desenvolver um trabalho que envolvesse os alunos com o gosto e o prazer pela leitura, buscou-se o estímulo das potencialidades artísticas que esse processo permite e também a autoconfiança, sanar a timidez, interesse pelo conhecimento, combater o medo de falar em público. Tais considerações nortearam esse trabalho envolvendo a literatura e a contação de histórias através da “Maleta do Reconto”.

A “Maleta do Reconto” não foi apresentada às crianças logo de início, pois nos primeiros contatos das crianças no universo da sala de aula foi com a professora fazendo a contação de forma lúdica sem o uso do livro, com caracterização, gestos e mudança no tom da voz ela foi trazendo a criança para o mundo das histórias.

Depois que a professora percebeu a atenção das crianças, ela passou a fazer a leitura de histórias nas quais apresentava o livro, mostrava a capa e perguntava: “o que será que aquela história irá nos contar?”.

Somente depois de ouvir a manifestação dos estudantes, é que a professora começava a contar a história com mudanças de voz, mostrando as gravuras para as crianças, que ficavam sentadas no “cantinho da leitura” montado no fundo da sala de aula com tapete e almofadas, um espaço especial como indica Busatto para que se:

> *crie espaços para a narrativa, desperte a criança para esse momento. Eduque oouvir. Faça um pacto com elas e com seus colegas. Enquanto você estiver narrando uma história, ninguém entra e ninguém sai da sala. Uma contação dehistória não deve ser interrompida. Mostre aos seus alunos que, tal qual uma apresentação de teatro, de dança, ou ópera, ou outra manifestação artística, a narrativa pede um público apto para recebê-la (2012, p.40).*

Apenas depois de toda essa preparação é que a professora apresentou a “Maleta do reconto” para que as crianças pudessem levar para casa para lerem em família. A proposta foi apresentada com o encantamento de uma maleta mágica com a qual eles iriam poder viajar nas histórias. Todas as sextas feiras, 4 crianças eram sorteadas para levar a maleta: 2 meninos e 2 meninas pegavam a maleta e iam para a biblioteca escolher dois livros (adequadas para sua faixa etária) de sua preferência para passar o final de semana, ler com o auxílio da família, depois fazer o reconto para os familiares e depois escolher qual dos dois livros seria recontado para os colegas em

sala de aula. Foi um trabalho tão prazeroso que todas as crianças queriam ser sorteadas.

Foi possível identificar de início que as reações do grupo foram de apreensão, timidez, muito nervosismo, insegurança e medo. O interesse na participação como primeira dupla se mostrou com alegria e entusiasmo apesar da timidez, porém quando eles viram seus colegas caracterizados com roupas, capas, coroas e acessórios e sentados na poltrona do leitor que toda a turma de forma coletiva havia decorado, todos ficaram encantados e ouvindo os recontos com muita atenção e ansiedade para serem os próximos a levarem a maleta.

As histórias propostas, durante o ano, foram as histórias clássicas e mais conhecidas das famílias e muitas vezes pelas próprias crianças também. Foram elas: *Cinderela*, *João e o pé de feijão*, *Alice no País das Maravilhas*, *Chapeuzinho vermelho*, *Os três porquinhos*, *Cachinhos Dourados*,*O pequeno pode tudo*, *Com vontade de voar*, entre outras, com especial destaque para a obra *Estou de mal* de Béatrice Rouer e Rosy**.** Souza (1984) afirma que, quanto mais se pratica a leitura, melhor o leitor se torna nessa ação, por esse motivo, quanto mais textos forem lidos, melhor também será a qualidade dessa leitura. Dessa forma, há uma preocupação entre pais e professores no sentido de se criar nas crianças o hábito e o gosto pela leitura, entendendo que esse hábito deve ser prazeroso, para que os pequenos leitores possam tornar-se leitores mais exigentes.

Esse segundo momento do contato, o da turma presenciar os colegas paramentados e com posição central de contadores de história, foi de entusiasmo, curiosidade e interesse. A proposta, além do reconto das histórias envolveu a arte criativa por meio de produções Ilustradas, e interpretação oral das histórias. Rancière (2002) descreve em sua obra “O mestre ignorante” que o professor possui o domínio de uma pedagogia universal, emancipadora onde ele identifica no aluno lugar do sujeito a vontade de aprender e lhe oferece instrumento para que isso aconteça, pois confia nas potencialidades desse aluno, oferecendo um conhecimento interdisciplinar e contextualizado.

O mesmo autor acredita que todos são capazes de aprender e todos são capazes de ensinar conforme o meio em que está inserido e a individualidade de cada um, também abordando sobre essa emancipação do aluno e sua capacidade de aprender numa pedagogia libertadora. Rancière acredita que todos são capazes de aprender e cabe

ao professor repensar sua prática e oferecer instrumentos, confiando em suas potencialidades. O trabalho com a contação de histórias como abordagem pedagógica segue essa premissa, pois tem a função de emancipação e protagonismo do sujeito/aluno. Ao ler o mundo para recontar histórias, a criança tem sua curiosidade despertada. As narrativas, desa forma, podem ensinar ao que conta e ao que escuta, ao que performa e ao que assiste.

Ao perceber as reações positivas do grupo, foram sendo introduzidos os elementos de expressão corporal, como: dança, imitação e interpretação dos personagens. Incentivaram-se as crianças a produzirem vozes especiais para os personagens, bem como expressões faciais para valorizar a interpretação da história. Abramovich (1999) ressaltaa importância de se usufruir toda riqueza de flexões que um texto possibilita. Ou seja,se a história dispõe de variedades de personagens, o contador de histórias pode imitar ações e expressões faciais, utilizar onomatopeias, barulhos; nos diálogos podem mudar omodo de falar e o tom de voz de acordo com cada personagem.

As limitações iniciais identificadas nas crianças como: apreensão, timidez,nervosismo, insegurança e medo, foram dando lugar ao desenvolvimento de competências como: segurança, autoconfiança, desinibição, aumento de vocabulário e capacidade de expressão entre outras. As respostas das famílias a esse processo foram coletadas por meio de depoimento dos pais e *feedback,* todos muito positivos, em reuniõesde pais e mestres. Freire (2018) aborda que o professor precisa assumir sua posição de líder, de conscientizar o aluno desde as séries iniciais a produzir conhecimento e debater ideias numa relação na qual o professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina. Assim, a contação de histórias permite o resgate de diferentes vivências além de diferentes leituras de mundo e, ainda, permite ao aluno encontrar sua própria voz na reconstrução da cultura e de sua identidade.

As atividades de produção de desenhos, como ilustrações das histórias recontadas, também possibilitaram identificar que as crianças foram se tornando cada vezmais seguras e criativas ao compartilharem as histórias, nas produções ilustradas e dobraduras e no manuseio das massinhas de modelar. Bedran (2011) afirma que o professor contador de histórias promove no dia a dia de seus alunos esse fazer artístico, que, em um simples desenho ou pintura, cores ou texturas a criança consegue mostrar o que foi sistematizado em determinado ponto do conto narrado. Afirma o autor que essa leitura singularde cada estudante expressada em desenhos, ainda que sejam sobre a mesma narrativa, não serão iguais, pois os cenários criados

nesse “cinema mental” são particulares de cada um.

Percebe-se que os autores abordados nesse artigo vêm reforçar o quão importante é trabalhar com a contação de histórias e a arte do reconto de forma criativa, onde o aluno se sinta o protagonista nesse processo e construtor do seu próprio conhecimento tendo acesso a vários assuntos de forma prazerosa, através da literatura tendo participação da família e da escola nesse processo de conhecimento e crescimento.

3. Considerações Provisórias

Como um dos grandes desafios da educação que é formar alunos leitores e fomentados pelo prazer da leitura, com o máximo de eficácia em seus esforços didáticos, fica evidente nesta experiência educacional as contribuições do projeto “Maleta do Reconto” para a turma de educação infantil. Visto que uma criança, quando estimulada na fase escolar inicial, envolvida na contação de histórias e com acesso contínuo ao acervo diversificado da literatura infantil, pode se encantar com o universo da leitura e se tornar um leitor crítico, criativo e questionador perante todas as áreas do conhecimento e o universo que o cerca.

Diante disso foi possível perceber durante o trabalho realizado, entre outras atividades propostas como a “Maleta do Reconto” e os recontos feitos por eles (alunos) no cantinho da leitura, com turma do agrupamento de 05 anos da educação infantil que os resultados foram positivos. No decorrer dos dias e dos meses, ao realizarem as atividades propostas e ao serem estimuladas o tempo todo com a contação de histórias e produções ilustradas, percebeu-se o grande avanço que essas crianças tiveram, como: melhora na autoestima, prazer por ouvir histórias, folhear os livros e, mesmo não sabendo ler, convencionalmente reconheciam o título de todos os livros do “cantinho da leitura”, realização de os recontos com riqueza de detalhes, parecendo conhecer cada letra cada palavra. Verificou-se que nas produções ilustradas evidenciavam a capacidade criadora de cada criança, produzindo cada detalhe da obra ouvida. Essas crianças, ao final do ano, desenvolveram várias competências, se expressavam com segurança e autonomia, criavam suas próprias histórias, imitavam personagens e se tornaram crianças mais questionadoras e atuantes.

A adoção dessa proposta metodológica é de fácil reprodução, pois não necessita de muito investimento, podendo utilizar os próprios recursos da escola. O cantinho da

leitura pode ocupar o próprio espaço da sala de aula até mesmo em uma “caixa maleta” decorada, não necessitando deslocar as crianças para outro espaço, o que promove um olhar para a sala de aula. A execução desse trabalho também não compromete a realização de outras atividades rotineiras dentro do projeto político pedagógico para os agrupamentos, sendo uma das atividades semanais previstas no planejamento anual. Professores de localidades distintas e com realidades bem diferentes podem adaptar e desenvolver esta proposta.

Os educadores, por mais que já conheçam e utilizem a prática do reconto, ainda que esporadicamente ou por lazer, podem re-descobrir e re-significar novas formas para estimular seus educandos nas rotinas da sala de aula. As vantagens de baixo custo, fácil adaptação para diferentes contextos e a capacidade de interação dinâmica entre crianças e familiares podem ser extremamente atrativas para que se inclua o reconto, e a proposta da “Maleta do Reconto”, nos ambientes escolares a qualquer momento, preferencialmente no início dos anos letivos para potencializar os resultados.

Obviamente que a presente proposta não busca “reinventar a roda” ou propor o reconto como algo inédito, mas possibilita um novo olhar e informações práticas de como essa técnica pode ser utilizada no contexto da educação infantil. Não é pretensão de essas reflexões serem exaustivas ou conclusivas sobre a questão, se apresentando, tanto mais, como uma provocação aos professores de crianças da educação infantil para refletirem sobre sua prática docente e formas de revisitar técnicas já conhecidas.

Também, por fim, não se apresenta a técnica do reconto como uma receita, ainda que sejam indiscutíveis seus resultados, visto que as crianças, como indivíduos únicos que são, respondem de maneiras diferentes aos mesmos estímulos. Algumas desenvolvem mais rapidamente as competências de comunicação oral, outras as técnicas de linguagem corporal, outras articulam melhor as histórias com sua realidade sócio cultural, havendo outras que demonstram melhor capacidade de memorização em comparação com as demais, e, ainda algumas apresentam uma interessante potencialidade para o improviso criativo. A função do professor, nesse sentido, não é unicamente de ensinar, mas o de estimular, de despertar o interesse, inventividade e a curiosidade, e, nesse aspecto, não seria interessante pensar em como nos tornarmos agentes de maior encantamento junto aos que nos sãos confiados nas salas de aula da vida?

4. Bibliografia

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1999.

BEDRAN, Bia. Impressões de uma contadora de histórias – meu encontro com a arte narrativa. In: PRIETO, Benita (Org.). **Contadores de Histórias**: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: s. ed. 2011. p. 59-66.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa. 8ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2012.

CESAR, Cíntia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil**. Revista Interação**, Ano X, nº 2, 2º semestre de 2014, p. 30-49.

DOHME, Vania D'Ângelo. **Técnicas de contar histórias**. 8ª ed. São Paulo: Informal, 2000.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lurdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na educação infantil. **Revista Mediação**, v.12, Pires do Rio. p.30-48, jan-dez, 2017.

,
FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MATIAS, Márcia Ferreira de Lima; SOUSA, Francisca Willyane Bezerra de; CARVALHO, Yara Priscila Câmara de. A importância da Contação de histórias: reflexões psicopedagógicas na educação infantil. **III CONEDU- CONGRESSO NACIONAL.** Anais do III CONEDU- Congresso Nacional. Natal, 2016. p.1-13.

RANCIERE, Jaques. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual.Trad. Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, João Ernandes de. A importância da leitura *in*: **Estudos- Revista da Universidade Católica de Goiás.** v. 11 no 2, abr./jun. 1984, p. 169-175.

CONTAR, ENCENAR E (RE) SIGNIFICAR COMO PROPOSIÇÃO ARTE/EDUCATIVA NO CHÃO DA ESCOLA: A PESQUISA DE CAMPO

Maria Cecília Silva de Amorim[1]
Valéria Maria Chaves de Figueiredo2[2]

Resumo:

Apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A contação de histórias em/na cena: contar, encenar e (re) significar como proposição arte/educativa no chão da escola”. O objetivo é investigar como a contação de histórias, em proposição arte-educativa na cena, pode fomentar o desenvolvimento cognitivo perceptivo e provocar reverberações no comportamento e na linguagem de alunos do último ano do Ensino Fundamental I. A metodologia foi a Pesquisa Educacional Baseada em Arte e a a/r/tografia (DIAS e IRWIN, 2013). O chão da escola tornou-se virtual na pesquisa de campo a partir de oficinas online atravessadas pelo contexto da pandemia encontrando a formação de uma artista-pesquisadora-professora.

Palavras-Chave: Contação de histórias. Oficinas online. A/r/tografia.

Abstract:

We present a section of the master's research entitled "Storytelling in/on the scene: telling, staging and (re) meaning as an art/educational proposition on the school floor". The objective is investigate how storytelling, as an art/educational proposition in the scene, can foster the cognitive-perceptive development and cause reverberations in the behavior and language of students in the last year of elementary school. The methodology was Art-Based Educational Research and a/r/tography (DIAS and IRWIN, 2013). The school ground became virtual in the field research from online workshops crossed by the context of the pandemic encountering the formation of an artist-researcher-teacher.

Key-words: Storytelling. Online workshops. A/r/tography.

1. O entrelugar professora-pesquisadora-professora e o encontro com a pesquisa

[1] Professora Mestranda em Artes da Cena: teatro dança e direção de arte pela Universidade Federal de Goiás (UFG);
[2] Professora Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), professora orientadora no Programa de Pós Graduação em Artes da Cena: teatro, dança e direção de arte pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado em Artes da Cena: teatro, dança e direção de Arte, na Universidade Federal de Goiás- UFG, intitulada “A contação de histórias na cena: contar, encenar e (re) significar como proposição arte/educativa no chão da escola” considerando especialmente a etapa da pesquisa de campo (re)significada em tempos pandêmicos com formato virtual contiguamente como saber/prática/criação arte/educativo, no segundo semestre de 2020, realizada com um grupo de crianças de 09 a 12 anos, de uma escola pública de tempo integral.

A metodologia utilizada adotou a Pesquisa Educacional Baseada em Arte e a/r/tografia e os *renderings* ou compromissos conceituais, a saber: aberturas, contiguidades, metáfora e metonímia, excessos e reverberações (DIAS e IRWIN, 2013). A metáfora da “professora-viajante” foi a companhia no percurso de pesquisa/formação para a/na pesquisa.

Na a/r/tografia emerge o entrelugar. (IRWIN e DIAS, 2013) O lugar do híbrido, alguém que ocupa diferentes papéis na investigação enquanto artista, professor, pesquisador, desse modo, acontece uma produção criativa e dinâmica que desloca os modos tradicionais de fazer pesquisa.

O caleidoscópio da a/r/tografia compõe a PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Arte concebida em academias norte-americanas como metodologia, apoiada por artistas, arte-educadores e pesquisadores

> *PEBA oferece ao pesquisador e educador uma variedade de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamentos, de reflexão e fazer. A/r/tografia é uma prática de PEBA e uma pedagogia instituída na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, UBC, Canadá que traz uma abordagem tão dinâmica à pesquisa qualitativa que essas desafiam nossas noções naturalizadas e conservadoras de se fazer educação e pesquisa. Ao colocar a criatividade à frente do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. (In DIAS e IRWIN, 2013)*

A busca por respostas fomentou um processo formativo/performático e de constituição de uma artista-professora-pesquisadora. A partir da atividade contemplando a concepção de Comunidade de Práticas e a Comunidade de Aprendizes, foram realizadas oficinas de contação para ouvir e também contar histórias sob a mediação da “Tia Cecilia” com a colaboração de contadores de histórias de diferentes lugares do país, trazendo suas práticas na Arte de contar histórias como processo de aprendizagem performática/comunicativa na qual as crianças exerceram protagonismo.

O Projeto “Tia Cecília conta” e a (re) significação da docência-artística na criação e constituição de uma personagem, perpassa por algumas questões importantes, como

a de entrar em contato com outros artistas, especialmente, contadores de história para compreender pela experiência de outros essa arte milenar, no momento transposta por cibercontadores em diferentes plataformas como *WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook, Anchor,* possibilitando novas relações sociais, artísticas e educativas mediadas pela tecnologia digital. Esses elementos atravessaram a pesquisa em andamento e foram absorvidas por ela para contextualizar produções em tempos de pandemia.

Entendemos a contação de histórias como arte milenar que agrega outros saberes/fazeres e que na escola pode potencializar a aprendizagem pela Arte, pois transcende ao currículo apontando possibilidades na formação do sujeito e de sua subjetividade criando memórias, instigando capacidades linguísticas, críticas e interpretativas. “A contação de histórias é instrumento que serve como ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano e ampliar os significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias e cidadãs.” (BUSATTO, 2013)

O atravessamento da pandemia modificou a proposição inicial da pesquisa de campo e a caracterizou enquanto Pesquisa Viva, formulada e reformulada a partir dos processos da experimentação estética no campo da contação de histórias de forma online colaborativa e processual.

2.Dos atravessamentos e reverberações: comunidade de práticas e comunidade de aprendizes para contar histórias

A ida a campo é um momento marcante na investigação, pois propicia a produção de conhecimento a partir de um determinado recorte do objeto de estudo em contato com os sujeitos pesquisados. Desse modo, é na pesquisa de campo que o pesquisador terá uma ampliação da sua visão em relação ao objeto previamente recortado pelo aporte teórico. No campo, o pesquisador se aproxima dos sujeitos da pesquisa na realidade empírica a ser investigada. (NETO *In* MINAYO, 1994)

A proposição arte-educativa que norteou a pesquisa de campo possui nuances que precisam ser explicadas sob o contexto da pandemia da Covid-19 e também da a/r/tografia. Em março de 2020 quando as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, o projeto de pesquisa havia sido aprovado e não fosse a triste situação

de caos, teríamos realizado oficinas presenciais na escola apontando como a Arte é inerente a todo o processo de contar, ler e dramatizar uma história.

Mas, a imprevisibilidade do cenário educacional propiciou uma nova forma de atuar na pesquisa de campo e também de incluir novos sujeitos no processo, característica da Pesquisa Viva. A partir do compromisso investigativo da abertura, considerando um tempo de imersão e viagem-remota por lugares conhecendo pessoas, surgiu o engajamento com artistas da palavra.

Tivemos a proposta de 10 (dez) encontros os quais chamamos de oficinas, realizados entre outubro e dezembro de 2020, para conhecer mais sobre a arte de contar histórias, ouvindo e contando histórias. Assim, a Tia Cecília contou com contadores de histórias de diferentes lugares do país para trazer reflexões por meio de seus saberes-fazeres artísticos.

As concepções relacionadas aos aspectos da teatralidade e a transformação da pesquisa, que seria presencial e se tornou totalmente virtual surgem em uma iniciativa inusitada de pesquisa online, na pesquisa de campo e suas possibilidades e desafios. A empiria fora realizada considerando reverberações do campo dos encontros e afetos que as Redes de Contadores via *WhatsApp* possibilitaram. Entendemos que cada um dos colaboradores, de diferentes lugares do país, compõe o que a a/r/tografia nomeia de Comunidade de Práticas.

A ideia de comunidade de prática a/r/tográfica (IRWIN *In* DIAS e IRWIN, 2013) aparece como um compromisso/reverberação no desenvolvimento da pesquisa e na coleta de dados. “Reverberação se refere a um movimento dinâmico, dramático ou sutil que força o a/r/tógrafo a mudar suas compreensões do fenômeno.” (IRWIN e SPRINGGAY In DIAS e IRWIN, 2013)

> *A/r/tógrafos reconhecem que nenhum pesquisador, ou artista, ou educador existe em si mesmo nem existe somente dentro de uma comunidade, pois, de fato, ocorrem ambas as coisas. Nós somos seres plurais singulares [...] Comunidades de prática estão em todos os lugares, e muitas pessoas pertencem a diversas delas. [...] uma comunidade de prática a/r/tográfica é uma comunidade de investigadores trabalhando como artistas, pesquisadores e pedagogos compromissados com o engajamento pessoal em uma comunidade de pertença que problematizam e refletem acerca da diferença. (IRWIN In DIAS e IRWIN, 2013)*

Inicialmente, não haveria abertura para a participação de outros artistas no processo investigativo, porém, considerando a importância da relação contígua entre aprender/ensinar/processo, saber/fazer/criar, ouvir/escutar/falar,

textos/intertextos/contextos e narrar/performar/encantar por que não gerar o espaço para novas experiências estéticas além das que a tia Cecília apresentava?

> *Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico e particular, cada qual com sua qualidade não repetida que a perpassa por inteiro. (DEWEY, 2010)*

O compromisso de ser/estar no mundo se apresenta por meio de uma postura indagadora e interdisciplinar, compartilhada por um exercício de liberdade dialógica que fomenta conhecimentos explícitos, implícitos e tácitos. A poética do "tornar-se" configura uma constante na comunidade de práticas, assim como acontece com o contador de histórias e, a aprendizagem se dá nesse processo de conscientização por meio também do compartilhamento de ideias, ciclo infinito de pesquisas, pois ser artista é ser um investigador movimentando-se com a aprendizagem em, pela, com *e* das Artes.

3.A pesquisa de campo: espaço virtual de aprendizagens, desafios e possibilidades

A escola lócus da nossa pesquisa é a 1ª Escola de Tempo Integral Laudimírio de Jesus Tormin na cidade de Luziânia, Goiás. A escolha dela em detrimento de outra da rede municipal se deu pela forma diferenciada que a unidade realiza o trabalho pedagógico, pois atende o alunado em tempo integral e com oficinas pedagógicas no contraturno. Foi nessa unidade de ensino que o "Projeto Tia Cecília conta" teve duas edições semestrais com foco em leitura, literatura infantil e teatro na oficina desenvolvida na biblioteca escolar.

A pesquisa de campo teve uma alteração considerável em virtude da suspensão das aulas presenciais e medida de distanciamento social em prevenção à contaminação com o Corona Vírus, causador da grave crise sanitária que assolou vários países, inclusive o Brasil. A pandemia da Covid-19, nome dado à doença, obrigou sistemas de ensino federal, estadual e municipal a tomar decisões para proteção da vida. Dentre as decisões governamentais tomadas, foi necessário pensar sobre o funcionamento das instituições de ensino a partir do mês de março de 2020. A pesquisa de campo era esperada para início de maio, porém, a 1ª Escola de Tempo Integral, manteve-se fechada, bem como todas as unidades de ensino, passando a ofertar ensino em modelo remoto a partir de maio de 2020.

Para abordar as histórias a ideia era que as crianças ampliassem repertório, percebendo como o contador/a utilizava a voz e o corpo, se usava recursos visuais,

sonoros, elementos cênicos como figurino ou bonecos, se é professor/a entre outras observações.

A gestão escolar concordou com o novo formato que será realizar as 10 (dez) oficinas de contação de histórias no contraturno. A sensibilização e convite para participar das oficinas foi feita em formato de vídeo e cartaz explicativo e encaminhado pelos professores regentes nos grupos de WhatsApp. O vídeo fora repassado aos pais, que responderam ao questionário (Termo de Livre Esclarecido - TALE) em formulário *online* autorizando a participação do aluno/aluna na pesquisa.

Um desafio era a comunicação indireta, uma vez que ainda não havia um grupo próprio para orientar os alunos sobre as oficinas. Esse instrumento de comunicação foi utilizado assim que a pesquisa de campo foi iniciada. O nosso desafio de pesquisa tornou-se novo e a (re)significação da oficina já aparecia por ser realizada virtualmente. A arte presencial se inviabilizou e a mediação do ensino pela tecnologia recordou as contações realizadas pelo *YouTube*. Sensibilizar os alunos a participar no trabalho tornou-se uma questão condicionada a questões estruturais como: O aluno possui *smartphone*? Tem acesso a internet banda larga? Tais questões remetem ao caráter democrático e de acessibilidade, correndo risco de alcançar menos alunos.

A sensibilização sobre a participação dos alunos foi mediada pelos professores regentes. Algumas questões foram apresentadas por uma das professoras de 5º ano que informou que a participação dos alunos via *Google Meet* era bem baixa e que seria interessante realizar a oficina no final do dia. Por considerar essa possibilidade, foram realizadas oficinas em quartas-feiras, às 17 horas e também sábados, às 14 horas.

O atravessamento de informações gerou preocupações sobre o quantitativo de crianças participando. Das 35 vagas, 34 foram preenchidas e 16 crianças participaram no decorrer da proposta, porém apenas 08 crianças participaram da culminância do trabalho. Vários problemas foram elencados: falta de internet banda larga, dificuldade de usar a plataforma *Google Meet*, celular compartilhado, falta de celular, desinteresse.

4. Considerações importantes

Com a pandemia do Corona Vírus o trabalho de contadores de histórias vem sendo realizado pelas redes sociais em formato de vídeo-contação, *lives* e *podcasts*. As histórias aparecem como um incentivo à leitura e também como uma forma de manter a prática artística viva. Todos os contadores que colaboram com essa proposição foram

sendo escolhidos por suas diferentes performances nas redes. Trazer a contação para as crianças dessa idade em formato de oficina foi um grande desafio.

Mesmo em pandemia, foi garantido a esse grupo a fruição e a participação em atividade arte-educativa, prevista em documentos oficiais, cito a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu Artigo 206 aponta os princípios do ensino "[...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber."

Esse princípio se mantém na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBEN. Em tempo de aulas remotas, sem interação e com muitas atividades para realizar, fico feliz que algumas crianças tenham aceito o chamado para participar comigo dessa viagem pela arte e pelas histórias. Ficou claro o carinho e a saudade que eles têm da rotina escolar e dos momentos prazerosos na biblioteca. As produções realizadas em forma de vídeo, desenho, escrita e gesto, tiveram como objetivo realizar um exercício de percepção estética mediante o fruir das histórias. A expectativa para as apresentações está grande e espero que nesse dia possam se surpreender como produtores de arte e cultura.

Figura 1- Culminância das oficinas com a Roda de Histórias. Registro das autoras, 2020.

Acredito que para os que concretizaram a atividade lendo ou contando, tiveram uma rica oportunidade de fruição de uma experiência artística que muito supera o ensino de conteúdo. Tiveram que lidar com texto, com a sala virtual, ensaios e público. Fiquei bastante orgulhosa do desempenho e compromisso de cada um durante o processo. De fato, sem amorosidade e interação (FREIRE, 2015) não se favorece a aprendizagem. Sei que aqueles que não se apresentaram poderiam estar se sentindo inseguros, sem o devido apoio e incentivo da família. A experiência mostrou que não há mágica, é preciso planejar, trabalhar arduamente para conquistar a melhor performance. As percepções

das crianças que finalizaram as oficinas estão registradas na Tabela 1 e trazem afetos, sonhos e o maior interesse pela Arte expressa pela contação e pela leitura.

APRENDI COM AS OFICINAS	SENTI CONTANDO OU LENDO
Eu aprendi a ler melhor a falar melhor	Muita vergonha e feliz
A ler melhor e contar histórias	Um pouco feliz e envergonhado
Muitas coisas	Nervoso no momento depois acho bem legal
A fluir a minha imaginação	Um artista
A aprender a contar história	Feliz
Aprendi a gostar de ler e de contar histórias	Com muita vergonha, mas também senti muita emoção.
Eu aprendi que todos nós podemos conta uma história sem ter vergonha de contar um ao outro.	Eu me senti maravilhada por ler a história Branca de Neve.

Tabela 1 – O que aprendi e o que senti com as oficinas? Reverberações da pesquisa de campo com alunos da Escola de Tempo Integral. Fonte: Próprias autoras, 2020.

Acreditamos que a pergunta inicial “Como a contação de histórias, enquanto proposição arte-educativa na cena, pode fomentar o desenvolvimento cognitivo perceptivo e provocar reverberações no comportamento e na linguagem de alunos do último ano do Ensino Fundamental I?” se dilui em “o que as crianças podem aprender de fato com uma proposição arte-educativa” passa por algumas percepções importantes, a saber: Uma proposição aparece como um norteador para atuação docente; Mesmo sendo uma proposta aberta, a contação de histórias irá cativar apenas aqueles capazes de se ligarem a essa Arte com perseverança.

Não se pode mensurar o que cada um sente e nem como foi afetado somente a partir de uma resposta, esse é o caráter subjetivo; A constante adaptação da proposta é realmente necessária; As crianças apresentam muita dificuldade de se manter nesse tipo de proposta sem o incentivo do professor regente e sem um objetivo de ganhar ou ser beneficiado com algo; Aqueles que permaneceram foram impactados pelas histórias e sentiram um pouco do poder delas além de sentir-se um artista, superando medos e a timidez.

As questões que surgiram no percurso envolveram a a/r/tografia como metodologia e análise possibilitando o autoconhecimento e a constituição artística da “professora-viajante” que enquanto ensinava aprendia em um ciclo dialético e dialógico sobre o ser/estar artístico. Os contadores de histórias mais experientes trouxeram suas

escolhas estéticas de diferentes lugares do país possibilitando o contato com outras linguagens e culturas viajando sem sair de casa.

As reverberações ressoarão pelo tempo no fazer artístico de cada contador de histórias que pode apoiar a pesquisa, o valor da Arte Narrativa se modificou de forma extraordinária, passando a integrar naturalmente o momento sem necessitar de pretexto para tal. A amorosidade, sensibilidade, paciência e segurança fizeram parte do processo de aprender a contar e ouvir histórias.

4. Referências

Livro

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

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Capítulo de livro

BENJAMIM, W. O Narrador. *In*: Benjamim, W. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Editora Brasiliense,1987.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução. *In*: DIAS, B. e IRWIN, R. L. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

IRWIN, R. e SPRINGGAY, S.. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. *In*: DIAS, B., IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** a/r/t/ografia**.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

NETO, O. C. . O trabalho de campo como descoberta e criação. *In* MINAYO, M. C. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

"CARA LAVADA, ÁGUA E SABÃO", EU NÃO SOU UM *OCÓ"*: AUTORRETRATOS DE MULHERES TRANS E TRAVESTIS E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Brenda Gomes Bazante[1]

Resumo:

Essa investigação a/r/tográfica surge da inquietação com o visual que adotei desde a transição do gênero "masculino" para o "feminino". A partir disso, transformei selfies em autorretratos e criei a série "Eu não sou um *ocó*". Através dessas práticas artísticas, como mulher trans, artista, pesquisadora e educadora, pretendo representar e problematizar imagens do meu corpo em sua ruptura com alguns modelos adotados para a aparência de mulheres trans e travestis, demonstrando como ela abriu o caminho para que me entendesse enquanto dissidente de gênero. Além disso, divulgando essa produção no Instagram, começo a entender o seu potencial transformador para o ensino de Artes Visuais.

Palavras-Chave: A/r/tografia, Dissidências Sexuais e de Gênero, Autorretrato, Arte/Educação; Transfeminismo.

Resumo em língua estrangeira

This a/r/tographic investigation arises from the concern with the look that I adopted since the transition from the "male" to "female" gender. From that, i turned selfies into self-portraits and created the series "I´m not a *ocó*". Through these artistic practices, as a trans woman, artist, researcher, educator, I intend to represent and problematize my body in its rupture with some models adopted for the appearance of trans women and transvestites, demonstrating how it opened the way for understand myself as a gender dissident. Furthermore, promoting this production on Instagram, i begin to understand its transformative potential for teaching Visual Arts.

Palavras-Chave: A/r/tography; Sexual and Gender Dissidences; Self-portrait; Art/Education; Transfeminism.

1. Não quero mais "carão", *close*, nem mesmo "mais *close*"

Historicamente, e até recentemente, as práticas artísticas de/sobre pessoas LGBTI+, especificamente de/sobre transexuais e travestis, foram invisibilizadas ou

[1] Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) UFPE/UFPB. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade de Educação São Luís (2019). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Norte do Paraná (2018). Membra da linha de pesquisa Arte/Educação para uma educação dissidente do Grupo de Pesquisa em Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA. Diretora do Ateliê de Artes Visuais Flor de Antúrio. Artista visual e pesquisadora do campo da Arte Contemporânea com ênfase na escultura e na fotomontagem. Desenvolve pesquisas no campo da arte contemporânea e das dissidências sexuais e de gênero, procurando entender como narrativas autobiográficas podem ajudar a representar, por meio da elaboração do conceito de Trava Transcorpocinética, as mudanças corporais realizadas por mulheres transexuais e travestis. E-mail: brendabazante@live.com.

completamente apagadas, constando menções apenas na chamada Arte Erótica (GOMES; COSTA, 2021). Baptista e Boita (2018) denunciam essa realidade, na contemporaneidade, analisando o silêncio que ocorre na Museologia. Para eles,

> *Majoritariamente indiferente ao extermínio, mais focada nos objetos glamorosos, o campo tende a ser meramente decorativo em relação às minorias políticas. Quanto a nós LGBT, nem mesmo nossos adereços a interessam: a ausência de ações sobre a questão LGBT nos mais de três mil museus é chocante quando se percebe a emergência do genocídio de pessoas LGBT (BAPTISTA; BOITA, 2018, p. 253).*

O combate contra esse cenário ganha força através de narrativas de pesquisadoras/es, artistas, historiadoras/es e professoras/es que revisam a história da arte e trazem a luz práticas artísticas que, a partir da segunda metade do século XIX, articulam as relações entre arte, sexo, gênero e sexualidades. Nesse sentido, os estudos, investigações e pesquisas em desenvolvimento na linha de pesquisa Arte/Educação para uma educação dissidente do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq, do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA, têm catalogado artistas do século XIX, passando por todo o século XX e pelas primeiras décadas do século XXI, em todos os continentes e culturas (GOMES; COSTA, 2021). Além disso, o grupo vem incluindo-os em exposições, em escritas e defende que tais artistas e suas produções entrem nas curadorias que professoras e professores realizam para os momentos de nutrição estética (MARTINS, 2011) durante as aulas de Arte/Artes Visuais na educação básica (COSTA, 2019).

No campo criativo, diversas/os artistas trans e travestis, como Renna Costa, Castiel Vitorino e Ventura Profana, que chamarei aqui de dissidentes sexuais e de gênero (COLLING, 2019; 2016; 2015), têm se posicionado politicamente por meio da arte, engajando sua produção numa posição transfeminista (NASCIMENTO, 2021; JESUS, 2017) e a(r)tivista (COLLING, 2019).

Enquanto artista visual, pesquisadora e educadora decidi me juntar a elas, partindo de uma inquietação em torno da forma como venho performando o gênero. Comecei a reolhar genealogicamente (FOUCAULT, 1979) as transformações corporais e de comportamento que fiz desde a transição, problematizando os modelos de feminilidade tomados, naquela época, como ideais.

Após transicionar do gênero masculino para o feminino, abandonando a cisgeneridade compulsória, construí, por meio de mudanças nas esferas estética, endocrinológica e cirúrgica, um corpo que pudesse ser lido como “feminino”, apesar

da translgbtfobia. Através da "passabilidade"[2] de *amapoa*[3], os cabelos longos, o quadril e o bumbum arredondados com silicone, o guarda-roupa cheio de vestidos, a *neca trucada*[4], os seios oriundos da terapia hormonal, o uso excessivo de maquiagem, etc, confirmaram o meu lugar como mulher ou como propõe Nascimento (2021), mulheridade.

A partir dessas transições ou transmutações muitas mulheres trans e travestis passam a performar o gênero dentro dos parâmetros estabelecidos para um corpo que possa ser lido conforme a posição binária designada como "mulher" (SILVA, 2017).

Atualmente, mostramos esse outro corpo para o mundo fazendo uso também das redes sociais. Antes de postarmos uma ou mais fotos nas redes procuramos registrar o melhor ângulo, arrumamos o cabelo e nos maquiamos. Algumas pessoas fazem retoques em editores de imagens antes de postá-las, criando, juntamente com a pose e a montagem[5], ficções de sua realidade (QUERIDO, 2012). Essas ações, pré e pós-fotografia, evidenciam a procura pela imagem do ideal de corpo "feminino" com sua beleza padronizada, como pode ser observado na Figura 1, uma típica foto com pose, look e cenário ideais para o Instagram. Uma foto para dar *close* e fazer "carão" de bonita e poderosa.

No entanto, esse modelo, que tem como referencial um padrão estabelecido para as mulheres cisgêneras e amplamente divulgado e defendido por meio de campanhas publicitárias e do visual de celebridades, já não me estimula como outrora. Me inquieta e me causa desconforto.

A partir dessa inquietação, desconforto e do cenário de combate à invisibilidade apresentado por Baptista e Boita (2018) e Gomes e Costa (2021), tomo a decisão de criar uma série de autorretratos que utiliza imagens de meu corpo para propor micronarrativas autobiográficas. Com este processo de criação e poética busco somar com o a(r)tivismo das dissidências sexuais e de gênero e, especificamente das dissidências de gênero.

[2] Termo usado para dizer o quanto mulheres trans e travestis parecem com mulheres cisgêneras.

[3] Mulher na linguagem Pajubá.

[4] Expressão usada na linguagem Pajubá para a inversão do pêneis feita por mulheres trans e travestis. Esse "truque" é usado quando saímos às ruas, simulando a aparência da região pélvica das mulheres cisgêneras.

[5] Montagem na linguagem Pajubá significa a arrumação do visual para um evento ou fotografia.

Figura 1 - José Carlos Berti Junior. Sem título, 2020. Fotografia. 1080 x 1080 pixels. Imagem do acervo da autora.

Assim sendo, essa investigação a/r/tográfica surgiu da seguinte inquietação: como criar uma série de autorretratos que problematizam, a partir de um estranhamento, a aparência que assumi e que normalmente é esperada de mulheres trans e travestis brasileiras na contemporaneidade? Ou seja, como autorretratos podem representar o meu desejo de subverter as silhuetas que "validam" as identidades dessa população? E finalmente, começar a entender como essa série de autorretratos, divulgada em espaços como as redes sociais, pode contribuir para um projeto educativo emancipatório e decolonial no ensino de Artes Visuais e para uma Arte/Educação dissidente.

2. De selfies a autorretratos de desobediências estéticas

Desde que tive acesso aos estudos de gênero (BUTLER, 2020; PRECIADO, 2017; BENTO, 2006; 2008), transfeministas (NASCIMENTO, 2021; JESUS, 2017) e das dissidências sexuais e de gênero (COLLING, 2019; 2016; 2015), comecei a questionar o modo como parte da população de mulheres trans e travestis têm performado o gênero, obedecendo a padrões coloniais, brancos e europeus, como defende Silva (2017).

Trazendo esse questionamento para minha autoimagem, abandonei hábitos como a terapia hormonal e o uso excessivo de maquiagem. Cortei os cabelos na altura

dos ombros e parei de pintar as unhas. Passados alguns meses nesse processo, me senti segura para fazer uma selfie e divulgá-la nas redes sociais. Com isso, surgiu o autorretrato “Cara lavada, água e sabão: eu não sou um *ocó*” (Figura 2), imagem que abre a série.

Figura 2 - Brenda Bazante. Autorretrato “cara lavada, água e sabão”: eu não sou um *ocó*[6]. Selfie com Samsung Galaxy A51. 1080 x 1080 pixels. 2021. Acervo da autora.

O ritual para capturar e divulgar essa imagem foi simples. Basicamente preparei o look sem a intenção de parecer glamourosa e escolhi o ângulo perfeito para mostrar o que desejava, ou seja, os fios de cabelos curtos e a “cara lavada com água e sabão”[7]. Em seguida, segura, serena e orgulhosa, fiz a selfie e postei a primeira imagem da Série de Autorretratos “Eu não sou um *ocó*”, trazendo essa linguagem para minhas práticas artísticas como um processo autobiográfico.

Segundo Querido (2012), autorretratos e autobiografias têm um caráter autoficcional que pode ser indicado pela multiplicidade de caminhos possíveis para essa autorrepresentação. Para a autora, nessas práticas o que podemos ver são as direções que a/o artista seguiu, sem ter a certeza de que a imagem retratada diz sobre o real. Porém, essa realidade aparece se observarmos as entrelinhas.

No processo criativo da série “Eu não sou um *ocó*”, esse entrelugar tentou superar a ficção apontada por Querido (2012). Tentativa que pode ser vista na naturalidade e simplicidade de duas fotografias (Figura 2 e 6) que a compõem e não

[6] Termo usado na linguagem Pajubá para homem.
[7] Expressão da celebridade do Youtuber Bambola Star para dizer que está com o rosto sem maquiagem alguma.

foram editadas. Entretanto, a autora também destaca, citando Roland Barthes (1984), a ficção contida em autorretratos feitos a partir de fotografias. Para ele, “a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a posar, fabrico-me instantaneamente em outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem” (BARTHES, 1984, p. 22 apud QUERIDO, 2012, p. 883).

No meu caso, no instante em que me fotografei destacando a naturalidade, a ficção permaneceu, apesar de desejar o contrário. Nos dois autorretratos citados, desejei mostrar apenas a imagem que se colocou diante da lente, sem fantasias ou personagens. Quis chamar a atenção para um cabelo curto e um rosto com pouca ou nenhuma maquiagem que, quando fosse comparado ao visual da Figura 1, pode se afastar a possibilidade de ficção, mas, como aponta Barthes, na fotografia isso não é possível.

Diferente desses dois autorretratos não editados, em “Bonita à base de hormônios” (Figura 3), me aproprio de outras imagens, para criar sobreposições, que resultam em uma fotomontagem que problematiza o uso de fármacos para modelar o corpo e atingir um ideal de “mulher” segundo padrões eurocêntricos (SILVA, 2017).

Figura 3 - Brenda Bazante. Autorretrato: bonita à base de hormônios. Fotomontagem digital. 1080 x 1080 pixels. 2021. Acervo da autora.

Dessa forma, com tal imagem, proponho um exercício genealógico que critica mudanças e transmutações que fiz para obter um modelo de corpo “feminino”. O mesmo ocorre em “feminilização facial digitalmente turbinada” (Figura 4).

Figura 4. Brenda Bazante. Autorretrato fragmentado de feminilização facial digitalmente turbinada. Fotomontagem digital. 1080 x 1080 pixels. 2021. Acervo da autora.

Postando as imagens, o processo de criação autobiográfico ganhou força na medida que me senti confiante ao ver meu primeiro autorretrato numa rede social. Momento no qual me senti segura e percebi o quanto os abandonos estéticos não me fizeram menos mulher. Eles tornaram-me uma mulher diferente daquela que procurava mimetizar a cisgeneridade, ou seja, fizeram-me uma dissidente de gênero. Essa constatação apoia-se no termo “mulheridades”, que demarca “os diferentes modos pelos quais podemos produzir essas experiências sociais, pessoais e coletivas, como defende a transfeminista Letícia Carolina do Nascimento (2021).

Refletindo sobre as mudanças que operaram em mim, como artista visual, pesquisadora e educadora, segui com o processo de criação para tratar dessas desobediências cotidianas que “batem de frente” com o padrão de corpo e comportamento esperado de uma mulher trans ou travesti[8]. Uma silhueta em que a aparência é turbinada. Tudo é maior e mais sensual, como se através dessas performatividades pudéssemos ser reconhecidas como as mulheres que somos.

Silhuetas alcançadas através de procedimentos já mencionados nesse estudo. Aparências como os da grande modelo e socialite Roberta Close (1964-), da

[8] Não desconsidero as violências dirigidas a nossa população. Desumanidades que historicamente nos condenaram à morte ou a uma subsistência em condições de precariedade (BUTLER, 2016). Violações que levam muitas dessas pessoas a procura por mudanças corporais que podem facilitar seu trabalho na prostituição ou o simples desejo de ter uma aparência mais “feminina”. Não desprezo essas situações, no entanto, nessa investigação retiro o foco dessa questão, bastante discutida em diversos campos, para abordar aspectos de minha prática artística inspirada numa performatividade que considero desobediente de gênero.

Ex-BBB Ariadna Arantes (1984-), da personalidade televisiva internacional Jessica Alves (1983-), entre outras, que têm sido referências para a população de mulheres trans e travestis. Devido à fama, também são referências para as pessoas cisgêneras, que baseando-se exclusivamente nesse modelo, passam a acreditar que todas nós devemos, queremos e podemos ter um padrão de performatividade único.

Não estou aqui criticando os *looks* das personalidades acima citadas. Elas foram, são e sempre serão referencialidades para mim. Estou problematizando o estereótipo criado em torno da aparência e exigido para as dissidências de gênero, especificamente, para a população trans e travesti. Para representar tal crítica usei uma imagem da época em que era super hormonizada e envolvo essa fotografia com ferramentas usadas nas transformações. Assim, a fotomontagem da Figura 3, onde um rosto maquiado está circundado por prescrições posológicas, comprimidos, embalagens e agulhas, problematiza o uso exagerado de procedimentos estéticos, cirúrgicos e endocrinológicos a fim de mimetizar uma aparência cisnormativa.

Na esteira dessa crítica, um cabelo assanhado ou preso, um rosto com pouca maquiagem ou que acabou de acordar, pêlos que insistem em crescer (Figura 5), etc, são registros de aparências consideradas estranhas e não compatíveis com um corpo que pretende ser lido na perspectiva binária e idealizada do “feminino”.

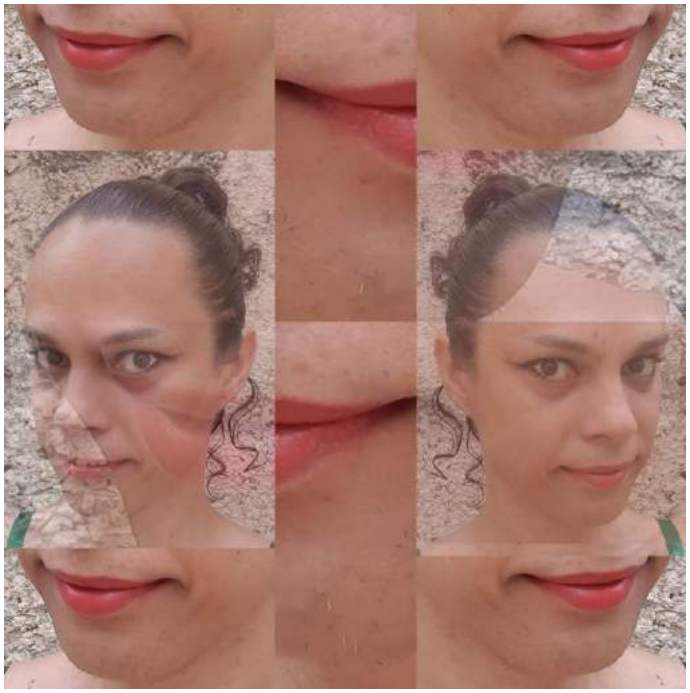


Figura 5 - Brenda Bazante. Autorretrato cara lavada, água e sabão, gatinho e batom matin: amapôa tem pêlo no queixo?. Fotomontagem digital. 1080 x 1080 pixels. 2021. Acervo da autora.

Refletindo sobre a postagem desses autorretratos, abro o caminho, numa posição a(r)tivista, crítica e política contida neles, para meu entendimento enquanto

dissidente de gênero. A partir de Colling (2017), Gomes e Costa (2021) relacionam os conceitos de a(r)tivismo e dissidências sexuais e de gênero. Segundo eles,

> *Para o autor, podemos pensar o artivismo como encontro entre políticas e práticas artísticas e culturais tal qual são os atos de resistência. Em conformidade a ele, também, essas práticas estão "numa multidão de diferentes que encontramos em escolas, universidades, ruas, locais ocupados, redes sociais, teatros, bares prédios públicos diversos, algumas igrejas e terreiros, produzindo potentes contra discursos" (COLLING, 2017, n.p).*
> *No mesmo artigo, Colling contrapõe-se ao conceito recorrente de diversidade sexual e de gênero, pois considera que essa expressão "já bastante normalizada, excessivamente descritiva e muito próximo [sic] do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funciona e se produzem as hierarquias existentes na tal "diversidade". Diante dessa reflexão, Colling (2017) defende as "dissidências", por entender que vivemos em tempo de dissidências sexuais e de gênero e de um artivismo praticado por elas (GOMES; COSTA, 2021, p. 48).*

Em concordância com esse pensamento, posto meus autorretratos nas redes sociais para marcar a discordância com a forma na qual vinha performando o gênero trans. Um modelo lucrativo para o mercado da beleza e da cirurgia plástica que ganham com o desejo de muitas trans e travestis de aproximarem-se da estrutura corporal das mulheres cis, levando-as a casos de morte e deformação corporal devido ao uso de silicone industrial, para citar apenas um dos procedimentos.

Mostrando meu rosto ao natural, ofereço uma imagem que exemplifica a existência de feminilidade mesmo sem o uso desses recursos. Posto fotografias que dificilmente algumas de minhas irmãs exibiriam em seus Instagrans, afinal essas plataformas são locais para mostrar o "carão" e dar *close*, muito *close*. Apesar disso, quando postei a Figura 6 obtive um grande número de curtidas e diversos comentários chamando a atenção para a beleza da imagem. Retorno que me deixou feliz e curiosa, afinal nunca achei que esse visual fosse agradar tanto assim.

Tal engajamento estimulou-me a continuar criando e divulgando a série no Instagram. Divulgação que também tem sido feita por diversos artistas, galerias e museus que perceberam nessa ferramenta uma oportunidade para divulgar práticas artísticas e exposições em meio às restrições de circulação e ao isolamento social provocados pela pandemia da COVID-19, iniciada em março de 2020.

Estimulada por essas ações, compartilhei postagens que desafiam o padrão de feminilidades, mulheridades, travestilidades e transmulheridades (NASCIMENTO, 2021). Divulguei autorretratos que continuam relatando autoimagens através dos títulos e de textos escritos na própria composição. Práticas artísticas que comunicam rupturas na estética corporal enquanto dividem espaço com o texto que as acompanha

nesse artigo. Educam através de micro desobediências, demonstrando minha dissidência de gênero através de uma perspectiva a/r/tográfica.

Figura 6 - Brenda Bazante. Autorretrato acorda viada, não se dorme em Hellcife: não sou obrigada a estar “bonita”, principalmente quando acordo. Selfie com Samsung Galaxy A-51. 1472 x 3264 pixels. 2021. Acervo da autora.

Segundo Dias (2013), na A/r/tografia tanto a imagem quanto o texto são privilegiados na construção do conhecimento. Além disso, a pesquisa e a prática artística operam junto com a educação. Logo, pensando enquanto educadora, atuei, através dos autorretratos, conforme as desobediências epistêmicas propostas por Costa (2019). Para o autor, a Arte/Educação contemporânea precisa desaprender para aprender com as práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero e aliar-se à educação dissidente. Deve incluí-las nos currículos do ensino de artes visuais na educação básica e esse processo deve ocorrer conjuntamente com ações decoloniais. Uma vez que, “o pensamento das professoras e dos professores tem sido colonizado muito antes de ingressarem nos cursos de formação inicial, temos sido colonizadas/os ao longo da vida” (COSTA, 2019, p. 199).

Considerando seu caráter desobediente, meus autorretratos contribuem para um projeto educativo emancipatório em que as performatividades desobedientes podem começar a libertar as mulheres trans e travestis dos estereótipos construídos pelas culturas visuais. As imagens das práticas artísticas, alimentam os repertórios imagéticos da Arte/Educação contemporânea em sua aproximação com uma

educação dissidente. Uma Arte/Educação dissidente aliada às redes sociais de artistas, que busca referencialidades em artistas dissidentes sexuais e de gênero para além das galerias e museus institucionais.

Nesse sentido, Gomes e Costa (2021) nos oferecem caminhos metodológicos dissidentes, para uma arte/educação dissidente ao apontarem que

> *Aprender a desaprender seja a melhor estratégia para uma aprendizagem docente cuja organização de seu trabalho pedagógico seja repensada, pelas escolhas que faz na abordagem dos conteúdos dos seus componentes curriculares, pelas escolhas das(os) artistas que elege para leitura/interpretação na sala de aula e como referência para as(os) estudantes (GOMES; COSTA, 2021, p. 49).*

3. Considerações Finais

Como pessoa dissidente de gênero que fez terapia hormonal por mais de uma década usando vários tipos de medicações extremamente violentas, que submeteu-se a procedimentos estéticos invasivos e sobreviveu a injeção de dois litros de silicone industrial nos quadris e no bumbum, acredito que problematizar as transições e transmutações corporais realizadas por mulheres trans e travestis para mimetizar um corpo o mais próximo possível das mulheres cisgêneras, seja algo urgente considerando seu caráter educativo, social e de saúde coletiva.

Uso o meu corpo, minha autoimagem como denúncia em forma de prática artística e educativa, deixando-vos com os cinco autorretratos desse estudo, para que a/r/tograficamente vocês possam livremente visualizá-los e refletir sobre o que, corajosamente e dissidentemente, disse até agora.

4. Bibliografia

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Por uma primavera nos museus LGBT: entre muros, vergonhas nacionais e sonhos de um novo país. **Museologia e Interdisciplinaridade**, v. 7, n. 13, p. 252-262, 2018. Acessado em: 20 mai. 2021. Online. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/17790.

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (Org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. salvador: EDUFBA, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

COLLING, Leandro. **Artivismos das dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2019.

COLLING, Leandro. O que temem os fundamentalistas. Revista Cult, São Paulo, 17 mai. 2017, edição 217. Acessado em: 20 abril 2021. Online. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/fundamentalistas-anti-lgbt/.

COLLING, Leandro. **Dissidências sexuais e de gênero.** Salvador: EDUFBA, 2016.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Ensino/aprendizagem das Artes Visuais na América Latina: colonialidade cultural e emocional aliada a questões LGBT. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 197-246, mai./ago. 2019. Acessado em: 01 jun. 2021. Online. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92908.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; Irwin. Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Wellington Silva; COSTA, Fábio José Rodrigues da. Obra como resistência: uma análise da produção do artista David Wojnarowicz e suas conexões com o ensino das artes visuais. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 1, p. 46-63, 31 mar. 2021. Acessado em: 25 ago. 2021. Online. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/56468.

JESUS, Jaqueline Gomes de. …[et al.]. **Transfeminismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Acessado em: 15 ago. 2021. Online. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779.

NASCIMENTO, Letícia Carolina do. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições: 2017.

QUERIDO, Alessandra Matias. Autobiografia e autorretrato: cores e dores de Carolina Maria de Jesus e Frida Kahlo. **Revista Estudos Feministas**, vol. 20, n. 3, set.- dez., 2012. O. 881-889. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil. Acessado em: 15 ago. 2021. Online. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300016/23851.

SILVA, Roberta Alves dos Santos. **O gênero na vitrine: sentidos do consumo estético e a produção de subjetividades de mulheres trans**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). PPGPsi/UFPE, Recife, 2017. Acesso em: 19 abr. 2020. Online. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28122.

OBJETO PARA SER DESTRUÍDO: UM DIÁLOGO ENTRE GORDON MATTA-CLARK E ROBERT SMITHSON SOBRE ENCLAVES SOCIAIS, EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO E ARTE

Luís Ricardo Pereira de Azevedo[1]

Resumo:

A partir dos conceitos de entropia de Robert Smithson e de destruição na anarquitetura de Gordon Matta-Clark, o presente artigo desenvolverá uma análise iconográfica do território da Favela Morro do Palácio, em Niterói, RJ. Este trabalho visa debruçar-se etnograficamente sobre o muro que separa a comunidade de seu entorno, estabelecido institucionalmente como fator de isolamento da comunidade em relação ao contexto espacial urbano da cidade. A partir desta compreensão, o presente artigo pretende propor deslocamentos poéticos que visem dar visibilidade aos problemas sócio- econômicos da comunidade, conectando-os ao debate sobre o ensino de Arte e patrimônio cultural na educação básica.

Palavras-chave: segregação espacial – anarquitetura – entropia – ensino de arte -patrimônio cultural

Abstracto:

Basado en los conceptos de entropía de Robert Smithson y la destrucción de la anarquitectura de Gordon Matta-Clark, este artículo desarrollará un análisis iconográfico del territorio de la Favela Morro do Palácio, en Niterói, Río de Janeiro, apoyado etnográficamente en el muro que separa la comunidad de su entorno, institucionalmente establecido como factor de aislamiento de la comunidad en relación al contexto espacial urbano de la ciudad. A partir de este entendimiento, este artículo pretende proponer cambios poéticos que pretenden dar visibilidad a los problemas socioeconómicos de la comunidad, conectándolos con el debate sobre la enseñanza del Arte e patrimonio cultural en la Educación Básica.

Palabras clave: segregación espacial - anarquitectura - entropía - enseñanza de arte - patrimonio cultural

[1] Licenciado em Educação artística, com habilitação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Ensino da Arte, pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Básica do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Cap-UERJ).

1. Conceitos fundamentais: “lugar” (Marc Augé), “entropia” (Robert Smithson) e “anarquitetura” (Gordon Matta-Clark)

Vivemos um tempo histórico de intensa globalização, a qual tem sido objeto de análise de diversas áreas de pesquisa na contemporaneidade. Neste tempo histórico globalizado, mundializado, atravessado pelo imediatismo, pelo utilitarismo, pela transitoriedade e pelas variadas relações de poder, as relações sociais e institucionais com o tempo e o espaço vêm sendo estruturalmente afetadas, dado que nos convida a uma reflexão analítica de caráter histórico, artístico, cultural e político. Ao fazê-lo, nos deparamos com a necessidade de ampliar essa reflexão analítica a outros aspectos, dentre as quais podemos citar as relações entre permanência e deslocamento, pertencimento e exclusão e, fundamentalmente, entrearte, política, espaço, educação e sociedade.

A respeito deste debate, Katia Canton (2009, p. 58-59) aponta para a dinâmica entre globalização e o conceito de lugar, contrapondo as ideias de “lugar fixo” e “lugar de passagem”. Citando o etnólogo e antropólogo francês Marc Augé (nascido em 1935) e a perspectiva dialógica proposta por ele, vemos que:

> *Se um lugar pode ser definido como identitário, relacional e histórico, um espaço que não se pode definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definiráum não lugar, num mundo onde se nasce numa clínica e se morre num hospital, onde se multiplicam em modalidades luxuosas ou desumanas pontos de trânsito e ocupações provisórias (cadeias de hotéis, terrenos invadidos, os clubes de férias, os acampamentos de refugiados, as favelas destinadas aos desempregados) ou a perenidade que apodrece. O mundo assim prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero (grifo nosso). (AUGÉ, 2001)*

Os conceitos de *lugar* e *não-lugar* de Augé condensam as relações dialéticas de permanência/deslocamento e de pertencimento/exclusão anteriormente mencionadas, uma vez que o conceito de *lugar* aponta para uma ideia de identidade estabelecida histórica, social, política e formalmente, indicando também um certo grau de estabilidade garantida, a partir da qual se podem depreender os aspectos depermanência e pertencimento. A ideia de *não-lugar*, por outro lado, aponta para umaespécie de identidade negada, de não direito ao pertencimento, de não direito à estabilidade de estar num lugar, de permanência problematizada, atravessada pela provisoriedade, “concedida” sob determinadas condições e sujeita ao devir.

Longe de se constituírem como ideias estanques, cristalizadas ou herméticas, os conceitos de lugar e não-lugar de Augé entrecruzam-se, relacionando-se deforma dinâmica:

> *Acrescentemos que existe evidentemente o não lugar como lugar, ele nunca existe sob uma forma pura, lugares se recompõem nele, relações se reconstituem nele. O lugar e o não lugar são antes polaridades fugidias; o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente. Palimpsestos, em que se reinscrevem sem cessaro jogo embaralhado da identidade e da relação. (AUGÉ, 2001)*

Algumas questões emergem desta relação dialética, as quais nos convidam a um gesto de leitura crítica: a partir de que critérios a identidade de *lugar* é afirmada ou negada? Em que bases e sob que condições se dá o "direito" ao pertencimento territorial? Qual a contribuição da Arte para esse debate?

No âmbito da Arte, o artista pós-minimalista estadunidense Robert Smithson (1938-1973) nos traz uma valorosa contribuição para o processo de análise. Em linhas gerais, o conceito de entropia é a principal categoria de Smithson, a qual justifica sua obra e funciona como arcabouço teórico de sua relação com a natureza como força central no processo irreversível de desintegração da forma. As leis da entropia são: 1) A energia é constante, não pode ser criada ou aniquilada, pode apenas mudar sua forma; 2) O universo possui uma força dissipadora que leva o mundo físico da ordem à máxima desordem. A produção artística em Smithson é, pois, de caráter desintegrativo. O objeto se transforma através da ação da natureza, conduzindo ao questionamento dos lugares de arte tradicional, bem como à busca pela efemeridade e imaterialidade das formas em harmonia com a entropia do universo.

Figura 1 - Robert Smithson. Partially buried woodshed, 1970 (imagem retirada de https:// www.wikiart.org/en/robert-smithson/partially-buried-woodshed-1970, página visitada em 13/9/2021

Um outro modelo de intervenção é o que norteia a maioria dos trabalhos de Gordon Matta-Clark (1943-1978), artista estadunidense que desenvolveu a proposta de anarquitetura, apresentando uma resposta contundente aos processos excludentes de transformação urbana, trazendo à tona as camadas invisíveis que dão forma às cidades contemporâneas. Matta-Clark tornou-se arquiteto na época em que diversas vanguardas artísticas expandiam fronteiras formais nos processos artísticos. Influenciado por esses artistas, Gordon Matta-Clark criou intervenções arquitetônicasque logo seriam parte do que Rosalind Krauss (1984) denominaria como “o campo expandido da escultura”. Nesse sentido, foi o pioneiro na criação de intervenções emedifícios, cujo intuito era desvelar o que já estava presente, ou de propor ao público que o fizesse.

Figura 2 - Gordon Matta-Clark. Conical intersect, 1975 ,imagem retirada de https://publicdelivery.org/matta-clark-conical-intersect, página visitada em 13/9/2021

Partindo do dinâmico entrecruzamento desses conceitos e aplicando-os ao espaço urbano na atualidade, é possível empreender uma análise deste mesmo espaço, mapeando-o geopoliticamente e procurando deslocá-lo artisticamente, tendo em vista sua transformação sociocultural efetiva, a construção/desconstrução e também a própria compreensão do território como espaço de investigação ereflexão.

O movimento, o ideário e a prática da anarquitetura configuram-se como elementos de um processo de transformação de espaços abandonados pela lógica econômica de destruição da vida em espaços coletivos de ativismo por moradia, educação, segurança alimentar, cultura, arte, transporte, enfim, por vida.

2. Breves apontamentos sobre a Nova Iorque de Matta-Clark e a Niterói dostempos atuais: mapeamento do espaço, divisão de classes

Procurando estabelecer relações entre as perspectivas de olhar artístico de Smithson e Matta-Clark, e também pelas definições de lugar e de não-lugar do antropólogo francês Marc Augé, cujas reflexões têm despertado novos olhares sobrea presente temática, temos como ponto de partida uma similaridade entre a Nova Iorque destes dois artistas e a Niterói dos nossos tempos no que concerne aos problemas gerados pelo desenvolvimento urbano profundamente desigual. De acordo com Dinah Papi:

> *Em 1900, somente um décimo da população mundial vivia em grandes aglomerados urbanos. Hoje, pela primeira vez na história, metade de toda a população do mundo vive em cidades e, em um prazo de 30 anos, tal proporção pode alcançar até três quartos de habitantes do planeta, com a população urbana aumentando 250.000 pessoas por dia. Como habitat da humanidade, é irônico pensar que as cidades constituem o maior agente destruidor do ecossistema a maior ameaça para a sobrevivência da humanidade no planeta. (PAPI, 2019)*

A pandemia do novo coronavírus está aprofundando a divisão de classes em todo território urbano, fazendo surgir novas categorias sociais, como os “esquecidos”. Os “esquecidos” são aqueles para os quais o distanciamento social é impossibilitado, uma vez que estão em lugares – ou seriam não-lugares? – onde a maioria da população não os enxerga: prisões, campos de refugiados, acampamentos de trabalhadores rurais, reservas indígenas, quilombos, favelas, palafitas, abrigos para sem-teto, dentre outros.

Inseridos nesse contexto, diversos problemas relativos ao desenvolvimento desigual foram agravados em áreas urbanas na conjuntura pandêmica. Dentre esses problemas, sobressaem, relativamente ao temadeste artigo, os prédios e casas desabitados pelo desaquecimento do mercadoimobiliário somado à parcela desassistida da população e à indigência gerada pela pauperização extrema. Como na Nova Iorque do final dos anos 1960, as ruas estão mais cheias de sem-teto do que nunca e as prefeituras ou são incapazes de prestar-lhes a devida assistência, ou simplesmente não querem fazê-lo. Foi na busca de soluções para esses diversos problemas sociais que os artistas, cada qual em seu tempo, incorporaram esses temas aos seus trabalhos e ao seu fazer artístico,embora os problemas referentes às desigualdades sociais continuassem a ser dominantes nas cidades.

Em Niterói, a desigualdade é também uma realidade incontestável. Desde os anos 1990, seguindo as tendências vinculadas à pauta urbana de corte neoliberal,as diversas prefeituras municipais passaram realizar iniciativas ligadas a intervenções urbanas associadas ao *city marketing*, por exemplo, como forma prioritária de planejamento. Niterói não foi uma exceção a essa regra. Foi nesse momento que a cidade, por intermédio de estratégias diversas, especialmente por orientações de um tipo de planejamento de corte empresarial, conquistou a sétima colocação no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado do Rio de Janeiro, utilizando-se da imagem do Museu de Arte Contemporânea (MAC) e, posteriormente, do Caminho Niemayer também como principal instrumento de divulgação da cidade. Em contrapartida, com relação ao índice GINI[2], que avalia a desigualdade de renda entre os habitantes de uma região, registrava no CENSO 2010 o índice de 0,59, superior à média nacional de 0,545 (IBGE, 2018), ou seja, ainda mais desigual do que as demais localidades. Em 2019, a cidade apresentava 110 assentamentos precários, cerca de 30% da população da cidade, totalizando uma área de 11, 638 km² (DRUMMOND, 2019).

No âmbito da ocupação urbana, a divisão econômica do espaço incide diretamente sobre a divisão social do espaço, fragmentando-o intrinsecamente e fazendo com que sobressaiam as relações de poder que ditam os rumos políticos daestrutura da sociedade. A divisão social do espaço é profundamente marcada por critérios econômicos e também por critérios históricos e o dado acima, da segregação racial, não é um dado que se pode secundarizar, uma vez que ele também aponta para a segregação social presente no espaço urbano.

O espaço urbano nas grandes cidades é vasto em exemplos dessa segregação social. A cidade de Niterói não é diferente. As desigualdades presentes no espaço urbano de Niterói apontam para uma notória divisão social do espaço. NoMorro do Palácio, o muro que separa a comunidade do restante do contexto urbano funciona como símbolo dessa desigualdade social e parece esgarçar os tecidos urbanos da cidade de Niterói.

---

[2] "Coeficiente de Gini, por vezes chamado índice de Gini ou razão de Gini, é uma medida de desigualdade desenvolvida peloestatístico italiano Corrado Gini", onde Zero representa igualdade salarial entre os habitantes, e Um único cidadão possuir toda a renda.
Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Coeficiente_de_Gini>. Acesso: 28/03/2020.

Figura 3 – Fotografia tirada na escadaria de acesso à comunidade do Morro do Palácio,Ingá, Niterói, RJ. Acervo próprio, 15/08/2021.

No Morro do Palácio, situado numa área nobre da cidade de Niterói, apesar das iniciativas institucionais, dentre as quais convém destacar o projeto de horta comunitária da prefeitura e a proposta de educação cultural/ambiental do convênio Macquinho e EAU/UFF, ainda podem ser constatados problemas sérios relativos ao fornecimento de água encanada, saneamento básico e, principalmente, de violência de Estado. Problemas que foram agravados com a pandemia, mas que preexistiam.

Aqui convém rememorar o que há tempos já apontara o historiador da Arte, Giulio Carlo Argan (1909-1992). Para ele, a nossa presença no universo é uma narrativa projetada e sempre se refere à construção de uma cidade por seus personagens. Ou seja, nós construímos a cidade que está eternamente inacabada, já que estamos sempre em construção.

> *A conservação dos antigos conjuntos arquitetônicos está ligada à conservação integral de seu conteúdo social; sua evolução está ligada à possível evolução histórica. A substituição do velho conteúdo por um novo, por seu turno, conduziria rapidamente à transformaçãoradical e à ruína das formas antigas" (ARGAN, 2004).*

Ou seja, é imprescindível na visão desse historiador, que a sociedade acompanhe e entenda a cidade e suas transformações. Por isso, a cultura, para além do que temos como patrimônio cultural local (para além dos "lugares") e a partir da conceituação de Augé, os "não-lugares", os lugares de trânsito, de passagem, os lugares invisibilizados por tapumes, escondidos sob prédios luxuosos e muros, os lugares-moradias da população "esquecida" devem ganhar espaço numa cidade eternamente em construção.

3. O fazer artístico, suas conexões com cidade/escola a partir da poética deGordon Matta Clark e Robert Smithson

A Arte e os projetos artísticos podem trazer um olhar para esse lugar/não-lugar da cidade, podem operar intervenções artísticas contundentes, como no caso do artista urbano Jean Réné (1983), mais conhecido como JR. No momento em que o mosaico de olhares colados nas casas da comunidade pode ser visto do asfalto rico da cidade, a comunidade do Morro da Providência passou a ganhar uma visibilidade diversa do que sempre figurava nos noticiários sobre o Morro.

Figura 4 - Mosaico de JR, Morro da Providência (2008) imagem retirada de https:// brasil.elpais.com/brasil/2017/10/30/album/1509379270_746077.html, página visitada em13/9/2021

Assim, os processos artísticos na poética de Robert Smithson e Gordon Matta-Clark poderiam ser aplicados ao espaço urbano segregado, revelando uma preocupação com os processos de construção e desconstrução em superação ao fazer "formal" da Arte, e contribuindo para desenvolver um projeto de dissolução da lógica segregadora de divisão do espaço, para além do caráter simbólico de ressignificação.

A partir, portanto, da abordagem de artistas como Gordon Matta Clark, Robert Smithson e JR, entendemos que o fazer artístico, numa perspectiva de aproximação/ inserção nos "fazeres" da escola básica, pode ser ressignificado, envolvendo as comunidades espacialmente consideradas, bem como o conjunto da(s) comunidade(s) escolar(es) de determinado perímetro urbano. No caso da comunidade do Morro do Palácio, o projeto de ressignificação pode começar pelas camadas mais jovens da população local.

A referida região é atendida por quatro escolas públicas: UMEI Denise Mendes Cardia, EM Anísio Teixeira, Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) e CE Aurelino Leal, sendo as duas primeiras unidades da rede municipal de educação e as duas últimas, da rede estadual de educação, respectivamente.

Transcender o fazer formal da arte exige, no entanto, que professores/as sejam/estejam estimulados e estimulem, em decorrência, o pensamento crítico e a apropriação consciente dos sentidos em relação ao espaço, aos territórios e ao patrimônio local, no que tange a assimilar, fortalecer e construir a própria identidade, levando os debates e acúmulos coletivos sobre a cultura e a arte (antiga e contemporânea) da cidade para o espaço da escola.

É relevante enfatizar que a nossa formação cultural perpassa toda e qualquer experiência no âmbito artístico-cultural, bem como em outras esferas, mas é assim que construímos nossa identidade e entendemos que a cidade, o bairro, a escola nos pertence, que precisamos conhecê-los para, a partir daí, respondermos se tais elementos têm relação com a nossa história, se a história contada e registrada ali por todas as gerações é um símbolo de pertencimento ou de anulação da possibilidade de pertencimento. Trabalhar, portanto, o tema “Patrimônio Cultural” na prática pedagógica dessas escolas pode aumentar os laços relacionais com a comunidade em questão ou servir como denúncia do processo de segregação do Muro/enclave.

Nesse sentido, urge apresentarmos, enquanto arte-educadores, propostas de construção poética de trabalho, de fazer artístico fundamentado pela observação, memória, imaginário, criação, ressignificação, percebendo o ato de deslocamento em diferentes planos (espacial, visual, imaginários) que pode ser o fio condutor de uma nova trajetória nos laços da Cidade e da Comunidade. Se esse "fio" for esticado, novas ideias poderão surgir, uma proposta poderá conduzir a outra e um trabalho que poderia ser desenvolvido numa determinada escola, com uma ou algumasturmas poderá ser estendido, desenvolvido, inserido em novos projetos pedagógicos, ampliado a outras escolas, a outros espaços da cidade, numa perspectiva de construção artística coletiva.

4. Bibliografia

Livros

ARGAN, G. C.. **Projeto e Destino**. São Paulo: Ática, 2004.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 2001.

CANTON, K. **Espaço e lugar** (Col. Temas da Arte Contemporânea). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

DRUMMOND, R. **A cidade de Niterói: Política urbana, valorização do solo e habitação.**

Rio de Janeiro, XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 2019.
HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.
LEE, Pamela. **Object to be destroyed**. Cambridge: MIT Press, 2000.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

Artigo

GUIMARAENS, D. P. **Arquitetura do vazio. muros verdes e grafismos indígenas no macquinho, Morro do Palácio,** Niterói. In: Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n. 11, nov. 2019.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura de campo ampliado.** Traduzido para a Revista do Curso de Especialização em História da Arte da PUC-Rio, v. I. Rio de Janeiro, 1984.

(MALI) Museu de Arte de Lima. **Desfazer o espaço**. Catálogo da exposição das obras de Gordon Matta-Clark. São Paulo: 2010.

Documento eletrônico

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. https://censo2010.ibge.gov.br ,Acesso em 11/07/2021

NEXO JORNAL. **O que o mapa racial do Brasil revela sobre a segregação no país.** Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do- Brasil-revela-sobre-a-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-pa%C3%ADs. Acesso em 11/07/2021.

ONG CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade 2020: região metropolitana do Rio de Janeiro.** Disponível em: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/ mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em 11/07/2021.

UM OLHAR FOTOGRÁFICO: DAS RELAÇÕES PRESENCIAIS AO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Josias Marinho de Jesus Gomes nº1[1]
Rafael Pereira Pinto nº2[2]
Hipácia Caroline Sanches Santos nº3[3]

Resumo:

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de artes visuais no contexto do Ensino Remoto Emergencial, ERE, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, CAp/UFRR, oriunda de um projeto intitulado Um olhar fotográfico. Envolvendo o Ensino Fundamental Anos Finais, acolheu a atuação de cinco bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID. As atividades foram desenvolvidas, principalmente, em formato de tarefas e fóruns. Finalmente, as imagens apresentadas pelos estudantes apresentam construções simbólicas que dialogam com suas subjetividades entre o ver e o olhar (TIBURI, 2011) e as transformações que fazem no espaço que habitam (BERQUÓ, 2016).

Palavras-Chave: Fotografia. Ensino de arte. Ensino Remoto. Emergencial.

Resumo em língua estrangeira:

This article presents a reflection on the teaching of visual arts in the context of Emergency Remote Education, ERE, at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Roraima, CAp/UFRR, originating from a project entitled “A photographic look” that involved seven classes of Elementary School Years Finals and also hosted the performance of five scholarship holders from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship, PIBID. The activities were developed mainly in the form of tasks and forums. Finally, the images presented by the students present symbolic constructions that dialogue with their subjectivities between seeing and looking (TIBURI, 2011) and the transformations they make in the space they inhabit (BERQUÓ, 2016).

Keyworks: Photography.Art Education. Emergency Remote Learnin.

1. Introdução

[1] Professor de artes visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR);
[2] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR);
[3] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Um olhar fotográfico faz parte das ações extraclasse do componente curricular Arte no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR. Essas ações são estratégicas didáticas para ampliar os estudos apresentados dentro do período regular. Assim, os estudantes podem experimentar ainda mais a criação e a discussão conceitual e histórica a partir de alguns assuntos e/ou técnicas artísticas. No ano de 2019 em uma das aulas sobre fotografia e novas tecnologias com a turma 1182, turma de oitavo ano do Ensino Fundamental Anos Finais do CAp, algumas alunas acabaram se destacando e foram convidadas a participar de alguns encontros para pesquisar a fotografia nas artes visuais. Nesses encontros construímos alguns estímulos para a produção fotográfica: funcionalidades do próprio celular para capturar e editar fotografias, trabalhar filtros em tons de cinza para observar e explorar, principalmente, as áreas de maior contraste nas imagens, refletir sobre a “feiura”, para alguns, da fotografia em preto e branco, produzir a partir de temas e, também, exercitar a curadoria. Assim, a experimentação buscou criar vivências e argumentos para entender e conceituar a fotografia como arte a partir das subjetividades. Ou seja, os objetivos foram ao encontro de construir um olhar diferenciado para o ato de fotografar, ampliação do repertório sobre fotografia como arte, conceituação da fotografia como arte, criticidade e, finalmente, a curadoria e a relação com espaços expositivos físicos e virtuais. Ao final, essa primeira experiência resultou em um projeto organizado já previsto para o planejamento escolar anual.

2. Organizando os ângulos

O projeto buscou incitar nos olhares desses estudantes uma investigação poética para lidar com o cotidiano e os ambientes por eles frequentados e, agora, transformados em potenciais experiências estéticas. Nesse ínterim, a proposta metodológica buscou traçar problematizações a partir do espaço entendido como particular para cada um dos envolvidos, dialogando com o espaço do outro.

> *Em que medida o fazer artístico atravessa a vida cotidiana? Como esses cruzamentos operam e qual é a sua potência em promover questionamentos críticos em torno ao modo como o espaço urbano é vivido e produzido? [...] Nos dois volumes de sua obra (Michel de Certeau, 1994) A invenção do cotidiano, o autor dedica-se à análise da dimensão política das práticas ou maneiras de fazer cotidianas, empreendendo, para isto, uma distinção entre tática e estratégia. Para ele, trata-se de duas modalidades de ação, as quais promovem*

> *diferentes tipos de operações no espaço: enquanto a estratégia produz, mapeia e impõe um espaço próprio, a tática utiliza e altera o espaço existente. Uma ação tática intervém, assim, no próprio campo que a controla, introduzindo a esse patamar regulatório primeiro um nível outro, que obedece a regras distintas e instaura, no lugar mesmo de sua dominação, uma pluralidade de possibilidades. (BERQUÓ, 2016. P. 104)*

Utilizamos esse conceito para que o estudante tivesse uma experiência artística mais elaborada com o ato de fotografar a si mesmo, o outro e o ambiente em suas particularidades. Dialogando com Berquó (2016), entendemos que o sentido de estratégia poderia construir possibilidades para o reconhecimento do próprio espaço habitado, frequentado por aquele estudante e, a partir disso, produzir imagens reveladoras de um olhar, de uma lembrança, de uma relação íntima com as pessoas, com os objetos e como o todo (ambiente). Construindo metáforas a partir do reconhecimento desse espaço como seu e, por outro lado, alheio ao outro. Já o conceito de tática, também, foi entendido na relação com a produção fotográfica do colega. Uma ação de propor possibilidades fotográficas para aquele espaço e, ainda, inserir um olhar crítico para dialogar com as imagens produzidas pelo outro. Assim, a proposta didático-metodológica se dá em sua completude ao criar vínculos com o fazer, com a crítica e, finalmente, com a curadoria para uma mostra das fotografias selecionadas.

Tuane Eggers (Rio Grande do Sul, 1989), Eustáquio Neves (Minas Gerais, 1955) e Sebastião Salgado (Minas Gerais, 1944) foram as principais referências para a discussão sobre o poético na fotografia. Na construção do processo criativo, alguns temas serviram como centelha para os olhares: ambiente, objetos e pessoa ou animal. Temas imediatamente banais, aparentemente, mas suficiente para que cada estudante pudesse buscar uma possibilidade, um caminho para sua criação. Aqui destacamos a diferença trabalhada entre o ver e o olhar de acordo com Tiburi (2011):

> *A diferença entre ver e olhar é tanto uma distinção semântica que se torna importante em nossos sofisticados jogos de linguagem tomados da tarefa de compreender a condição humana – e, nela, especialmente as artes –, quanto um lugar comum de nossa experiência. Basta pensar um pouco e a diferença das palavras, uma diferença de significantes, pode revelar uma diferença em nossos gestos, ações e comportamentos. (S/P.)*

Nesse ínterim, a educação do ver no sentido de olhar nos é cara para todo o contexto do ensino de artes visuais, enquanto sujeito de uma experimentação em criação e, não menos importante nesse processo didático, e construtor de subsídios críticos para seu próprio trabalho e para com o do outro. Assim,

> *A lentidão é do olhar, a rapidez é própria ao ver. O olhar é feito de mediações próprias à temporalidade. Ele sempre se dá no tempo, mesmo que nos remeta a um além do tempo. Ver, todavia, não nos dá a medida de nenhuma temporalidade, tal o modo instantâneo com que o realizamos. Ver não nos faz pensar, ver nos choca ou nem sequer nos atinge. As mediações do olhar, por sua vez, colocam-no no registro do corpo: no olhar – ao olhar - vejo algo, mas já vitimado por tudo o que atrapalha minha atenção retirando-a da espécie sintética do ver e registrando- a num gesto analítico que me faz passear por entre estilhaços e fragmentos a compor – em algum momento – um todo. (TIBURI, 2011, s/p.)*

Assim, essa vivência pôde ser experienciada de uma maneira mais elaborada para com o intuito de construir um conhecimento a partir das potencialidades plásticas apresentadas por cada um dos estudantes.

3. Dialogando com os resultados

As experimentações nos deslocamentos, nos percursos, nos lugares como experiência subjetiva têm se tornado um dos resultados mais exponenciais do projeto. Nos aproximando de uma diálogo mais próximo com a mediação do olhar (TIBURI, 2011) em ambiente de educação em arte. Onde esse olhar pode ser maturado com a ampliação do repertório de produção artística. Em nosso caso, a apresentação de fotógrafos que utilizam esse suporte para pensar e produzir arte produziu um alargamento das possibilidades do pensamentos dos estudantes ao buscar referências nesse assunto. Alguns pontos foram mais expressivos ao se depararem com esses artistas: a idade e o local de nascimento e atuação. Pois alguns deles eram jovens artistas e outros eram artistas locais, causando uma aproximação mais curiosa e palpável com a fotografia em discussão. Concomitante à descoberta dos artistas, os questionamentos sobre o que poderia ser uma fotografia artística e as possíveis diferenças de uma fotografia “comum” (grafamos a palavra comum entre aspas para não excluir o uso da fotografia em outras situações da poética artística. Onde, por exemplo, alguns artistas se apropriam de fotografias de acervos familiares, museológicos e/ou outros, para produzir diálogos, metáforas e ressignificar o campo simbólico daquele objeto). Assim, concordamos que a discussão sobre o ver e o olhar de Tiburi (2011) não se restringe ao aspecto físico da visão e, também, não se estanca em problematizar a contemplação em si mesma. Ao contrário disso, o que chamamos de mediação do olhar propõe uma experiência estética com obras de arte, uma

sensibilidade mais apurada e crítica para a criação em arte e, não menos importante, a ampliação do discurso crítico e histórico da arte. O que nos leva a refletir sobre a relação dos estudantes com os ambientes onde estão em isolamento (figura 01). Pois durante o diálogo sobre as imagens apresentadas um dos aspectos interessantes no tema ambiente foi a exploração que fizeram em quintais, muros e pastos. Alguns enviaram as fotografias e pequenos textos descrevendo a escolha e, em certos momentos, justificando o motivo de estarem ocupando aquele espaço em determinados horários do dia. Essa ocupação estava ligada à organização de uma espécie de cronograma compartilhado entre os familiares. A fala deles se aproximava de algo em torno de “estou aqui porque meus pais estão trabalhando em outro cômodo; estou aqui no sítio desde o início da pandemia e tenho um horário definido para acessar a internet”; entre outros argumentos referentes aos ambientes. Um outro aspecto, não menos importante, mas que não discutiremos nesse artigo, foi a apropriação indevida de imagens disponíveis na web. O destaque rápido a esse aspecto é no intuito de vislumbrar algumas questões que permeiam o Ensino Remoto e que, também, dialogam com um dos graves problemas sofridos pela sociedade mundial referente à autoria e autenticidade, veracidade das informações propagadas nas redes sociais. Evidentemente, tivemos que conversar em particular com alguns estudantes e seus responsáveis sobre essa situação.

Abaixo destacamos algumas fotografias selecionadas para a exposição.

Figura 1. Anthony Cledes Santos Silva, T1182, 2020. Fotografia digital. Fonte: Um olhar fotográfico.

Na figura 02 o estudante do nono ano, Kalil, explorou as possibilidades poéticas e narrativas na fotografia de objetos. Para isso, ele escolheu fazer uma montagem com seus brinquedos preferidos e explorou uma certa dramaticidade possibilitada pela projeção das sombras dos bonecos. Esses personagens ocupam a parte central e inferior da imagem, distribuídos de uma forma que sugere um encontro, um confronto, alguma relação entre o grupo. Segundo a irmã do aluno que o auxiliou no trabalho, ele não queria que os brinquedos brigassem entre si. Pois deveriam permanecer amigos. Em sua composição a sombra ocupa um espaço significativo na fotografia, causando um achatamento do grupo de Tartarugas Ninjas e, potencialmente, nos proporcionando uma silhueta onde a espada aparece imponente para um possível enfrentamento físico iminente.

Figura 2. Kalil dos Santos, T1191, 2020. Fotografia digital. Fonte: Um olhar fotográfico.

A escolha das duas figuras abaixo (03 e 04) para a exposição virtual veem destacar o uso do assunto e das orientações desenvolvidas em ambiente virtual. A aluna Tairis Brito (figura 04), estudante do oitavo ano, demonstrou um esforço para criar e explorar seu próprio cenário para fotos. Podemos ver em sua imagem o exercício de escolha do lugar, da busca pelo melhor ângulo, a observação da luz natural, para chegar em um ponto satisfatório para seu olhar fotográfico. No campo simbólico, podemos evidenciar o uso de um objeto muito particular de cuidado, de adorno do

corpo, que, por um lado, podemos conectar com a busca do bem-estar. E esse objeto está em uma janela que oferece um vislumbre do externo, mesmo que a paisagem pareça ser um muro. Para nós uma possibilidade potente de discutir a poética da arte relacionada ao cotidiano humano. Nesse caso, um cotidiano forçado a se separar do contato social. O aluno João Pedro (figura 03), também estudante do oitavo ano, oferece para a lentidão do nosso olhar uma composição aparentemente simples, mas que nos oferece muito ao exercício do pensar. Dessa organização visual evidenciamos a imediata divisão horizontal que nos oferece um céu e um chão coberto de vegetais. Um conjunto de nuvens que recebem um tom de dramaticidade a partir dos tons de cinza. No primeiro plano, que ao seguir para o centro da imagem se confunde com a vegetação mais alta, encontramos a madeira de uma cerca construída com arames. Típica de grandes lotes, fazendas e sítios. No alto dessa madeira uma coruja buraqueira nos vê e parece nos olhar com a mesma atenção que buscamos os detalhes e construímos uma relação estética com essa fotografia. O pequeno animal, por conta de sua penugem, se confunde com as árvores que ocupam uma linha central e horizontal na composição. Formando uma espécie de relação gradual, se considerarmos a altura desses elementos. A coruja está no nível mais alto, centralizada e nos devolvendo o olhar perscrutador.

Figura 3. João Pedro Almeida Nascimento, T1182, 2020. Fotografia digital. Fonte: Um olhar fotográfico.

Figura 4. Tairis Lima Brito, T1182, 2020. Fotografia digital. Fonte: Um olhar fotográfico.

A figura 05 é representativa de uma quantidade significativa de animais de estimação presentes nas fotografias. Destacamos, para além da busca de realizar as orientações técnicas e artísticas, a relação afetuosa dos alunos e seus animais domésticos. Consideramos que essa relação ficou mais explícita durante os exercícios propostos. Como se eles estivessem levando o cachorro, o gato, a galinha, o jabuti ou o passarinho para ser apresentado em um encontro na sala de aula presencial. Percebemos que o estudante Marco Eugênio na fotografia abaixo dedicou uma atenção especial para captar o carinho que ele sente pelo seu animal de estimação. Adornou com flores, centralizando-o na composição, mesmo tendo deixado de fora do foco as patas dianteiras de seu modelo. A imagem nos remete à captura de um momento de afeto. Nesse ínterim, um fato que nos chamou muito a atenção foi o registro que alguns alunos fizeram ao escrever um texto de apresentação, de defesa do seu trabalho. Em algumas das situações onde tinha um animal fotografado, os alunos o representavam como um modelo humanizado, com opinião e personalidade próprias. Nesses textos os estudantes informavam se os animais tinham gostado ou não de suas próprias fotografias. O que nos sugere, também, que para alguns estudantes o trabalho foi divertido e que puderam interagir com a fotografia nos espaços onde permanecem isolados, longe da socialização escolar.

Figura 5. Marco Eugênio Gomes Junior, T1172, 2020. Fotografia digital. Fonte: Um olhar fotográfico.

4. Considerações Finais

O resultado final deste trabalho nos trouxe poéticas a partir do isolamento, do afeto, da solidão, da moradia, da proteção e do respiro (no sentido de estar vivo e, também, do alívio por ter seus familiares recuperados da enfermidade causada pelo novo coronavírus). Um registro fotográfico dos alunos que podem representar alguns dos aspectos deste momento histórico de suas vidas e da vida de milhares de brasileiros. A curadoria resultou em exposição intitulada “Um Olhar Pibidiano Sobre as Experimentações Artísticas na Educação Básica” e é um importante documento visual que registrou o olhar cotidiano dos jovens estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Suas composições estão carregadas de signos e significados que nos servem como potente instrumento de reflexão e que também poderá servir como importantes registros artísticos sobre esses tempos para gerações futuras. A exposição apresenta cinquenta e oito imagens produzidas com e a partir da construção do conhecimento em arte, com candura, espontaneidade, alegria e pode ser visitada no endereço: https://artenocapufrr.tumblr.com/.

A fotografia demostrou, ainda, ser uma linguagem potente e sensível de ensino aprendizagem em artes visuais, pois estimulou a percepção visual dos estudantes e os levou a experimentar a captura de imagens a partir de um olhar artístico, ampliando suas percepções acerca de seus contextos de sociabilidade. Para

os bolsistas do PIBID podemos destacar a densa experiência de orientação de trabalho na educação básica, considerando todas as intempéries ocasionadas pela inserção de um ensino remoto para crianças e adolescentes e, ainda, a possibilidade de projetar um processo de curadoria como ferramenta avaliativa no ensino de artes visuais.

4. Referências

BERQUÓ, P. B. **Arte e cotidiano: aproximações táticas**. In Arte e espaço: uma situação política do século XXI. RENA, Natacha; OLIVEIRA, Bruno; CUNHA, Maria Helena (Orgs.). Belo Horizonte: Duo Editorial, 2016.

CANTON, K. **Espaço e lugar**. São Paulo: Editora WMF Marins Fontes, 2009.

RUBINSTEIN, D. Em direção à educação fotográfica. In CUNHA, Guilherme; VILELA, Bruno. **Espaços compartilhados da imagem: caderno de reflexões críticas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2015.

TIBURI, Márcia. Aprender a pensar é descobrir o olhar. **Jornal do Margs**, Porto Alegre, n. 103, set./out., 2004, p. 8. Acessado em 02 ago. 2020. Online. Disponível em: www.margs.org.br

Os rastros dos desejos de experiência através do olhar mágico dos alunos

Marcio Dias Pereira[1]

Resumo

O artigo que se apresenta vem propor reflexões sobre as diferentes construções do termo “experiência”, no que tange às observações de Walter Benjamin e Sigmund Freud. O objetivo é analisar de que modo o olhar mágico dos alunos se aproxima dos conteúdos exibidos nas telas cinematográficas a partir de filmes de animação e de fantasia. Ao mesmo tempo, busca-se compreender tanto as experiências coletivas quanto as experiências individuais dos sujeitos antes e durante a pandemia do Coronavírus. Para tanto, a pesquisa observou as experiências pessoais e coletivas dos alunos de arte que acabavam por influenciar diretamente ou indiretamente o desenvolvimento das aulas presenciais e/ou remotas.

Palavras-chave: cinema; experiência; memória; pedagogia do teatro.

Abstract

The present article proposes some reflections on different constructions of the term “experience”, according to Walter Benjamin and Sigmund Freud’s observations. The goal is to analyse how the students’ magic gaze approaches the content shown on movie screens based on animation and fantasy movies. Also, the research aims to understand both students’ experiences, the collective and the individual ones, before and during the Coronavirus pandemic. For this purpose, the research considered the art students’ individual and collective experiences that ended up influencing directly or indirectly the development of in person and/or remote classes.

Keywords: cinema; experience; memory; theater pedagogy.

1. Apresentação

O presente trabalho é uma tentativa de compreender os novos caminhos da Pedagogia das Artes Cênicas no momento em que está em curso uma pandemia causada pelo Coronavírus.

[1] Pesquisador-Professor-Artista é Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, professor efetivo de Artes Cênicas pelo Município do Rio de Janeiro, doutorando em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, com orientação da Professora Jô Gondar.

Analiso, como professor efetivo, as aulas de Artes Cênicas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo, tanto no âmbito presencial anterior à pandemia quanto na realidade da educação remota durante a pandemia. A escola em questão situa-se na Ilha de Paquetá, na Cidade do Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa, verifico, por meio das experiências presenciais entre os alunos e as atividades remotas assíncronas realizadas por eles, a possibilidade da construção de um pensamento crítico-reflexivo a partir dos estudos realizados com obras cinematográficas que utilizam a técnica de filmagem em animação, como também películas que abordam temas relacionados à fantasia. Neste trabalho, foram analisadas: a animação denominada de *Frozen*, com direção de Chris Buck e Jennifer Lee, dos estúdios Walt Disney Animation, ano de 2013, e *Okja*, com direção de Bong Joon-Ho, um filme sul-coreano com participação americana, ano de 2017.

Busco, também, observar a forma de olhar dos alunos, avaliando as possíveis diferenças entre o que aparece na tela do filme e o que eles enxergam como realidade. Investigo se esse olhar está relacionado com a sensibilidade dos sujeitos em perceber o mundo a sua volta. Assim, observo se essa percepção se dá de uma forma mágica[2], fazendo com que algumas vezes os sujeitos se encontrem imersos na ilusão, e outras despertos dessa ilusão.

A partir dessa vivência, discorro sobre as reflexões de Walter Benjamin e Sigmund Freud sobre os modos de experiência dos indivíduos, trazendo uma discussão acerca das experiências dos alunos em sala de aula e nas aulas remotas alimentadas pelas inquietações reflexivas dos dois pensadores. Assim, rastreio pontos de inflexão no processo de escrita capazes de provocar o leitor acerca dos “saberes de experiências” e de suas possíveis consequências sociais envolvendo os indivíduos contemporâneos.

A pesquisa propõe que, a partir das vivências cinematográficas, os alunos da educação básica encontrem pontos críticos-reflexivos que possam ancorá-los e, ao mesmo tempo, questioná-los sobre a possível ideia de experiência que eles carregam dentro si mesmos. Dessa forma, investigo as possibilidades afetivas que possam surgir nos alunos tanto nas relações vivenciadas coletivamente antes da pandemia quanto nas relações experienciadas individualmente ao longo da pandemia.

[2] Criação de ilusão por meio de truques e artifícios. No circo, o mágico constrói o ilusionismo na frente dos espectadores.

2. A escola na experiência

O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança. (FREUD, 2010, p. 52).

Nas atuais condições que o planeta estava passando, comecei a questionar qual seria a melhor metodologia que eu poderia desenvolver em plena pandemia juntamente com meus alunos. Eram claras as diferentes realidades, em que alguns alunos teriam plenas condições de acompanhar as aulas online e, ao contrário, outros que não conseguiriam acompanhar o desenvolvimento das aulas. Os motivos poderiam ser diversos: falta de internet, falta de computador ou aparelho de celular, falta de incentivo para estudar dentro de casa, dificuldade de manter a concentração fora da escola, falta de apoio dos responsáveis para ajudar nas atividades escolares diárias. Percebo, com o tempo, que essa situação não era um problema só das Artes, e sim uma questão que todos os outros professores levantavam.

De fato, a situação merecia atenção, pois permanecer fechado dentro de casa era problemático tanto para os adultos quanto para as crianças. Dessa maneira, pensando nessa condição escolar atual que estávamos vivendo, indaguei-me: por que não usar o cinema para construir e estruturar o ensino do teatro com os alunos? Será que ele não poderia contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos? Se o cinema já é uma ferramenta que os alunos têm o hábito de acompanhar no dia a dia, por que não o tornar, de fato, um instrumento pedagógico?

Como professor, comecei a fazer uma busca por filmes ou curtas de animação que fossem adequados para a idade dos alunos e, durante a pesquisa, deparei-me com um mundo diverso de películas que iam das mais comerciais (*blockbusters*[3]) até as mais complexas. Esse fato me trouxe outra questão: a complexidade de um filme de animação é necessária para desenvolver o pensamento crítico dos alunos? As animações ou os curtas mais comerciais não seriam suficientes para desenvolver esse pensamento crítico? E, ainda: os filmes comerciais não seriam de entendimento mais suave e objetivo para os alunos? Não seria correr um risco muito grande escolher películas de um grau de complexidade, acima do que os alunos seriam capazes de

[3] *Blockbuster* é uma obra de entretenimento considerada muito popular e bem-sucedida financeiramente. O termo também passou a se referir a qualquer produção de grande orçamento destinado ao status de *blockbuster*, voltada para mercados de massa com *merchandising* associado, às vezes em uma escala significava que a fortuna de um estúdio ou distribuidor pudesse depender disso.

compreender ou assimilar, correndo o risco de fazê-los perder o interesse sobre a obra pelo simples fato de não entenderem o que estavam assistindo? Segundo Benjamin,

> *Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade (BENJAMIN, 1987, p.189).*

Esse equilíbrio entre o homem e o aparelho do cinema proposto por Benjamin talvez possa ser a chave de entendimento do porquê os filmes mais comerciais conseguem, através de seus “grandes planos”, fazer com que vislumbremos “os mil condicionamentos que determinam nossa existência” e, ao mesmo tempo, possamos experimentar “um grande e insuspeitado espaço de liberdade”. Notamos que a segurança, no espaço de liberdade que os filmes comerciais nos provocam, nos permite experimentar aspectos novos e diversos das nossas existências.

Ao refletir sobre todas essas considerações, tentei encontrar o caminho do meio. Nem filmes complexos demais nem filmes comerciais demais. Isso me levou a outras questões: o que define um filme de animação como complexo ou comercial? Quais são os elementos que eu, como professor, devo buscar em uma animação para permitir que os alunos continuem interessados pelo filme, mesmo que esse seja complexo demais? E, ao mesmo tempo, que elementos são esses existentes nas animações que impedem que os alunos não consigam fazer alguma reflexão crítica sobre o que estão vendo pelo simples fato de estarem assistindo a uma animação “mais comercial”?

Para dar conta de todas essas questões, percebi que o foco não deveria residir inteiramente sobre os filmes de animação, mas deveria também incluir o olhar das crianças que estariam assistindo às películas. Para problematizar essas questões, Walter Benjamin conta a história

> *de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono,*

> *as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1987, p.114).*

Com essa parábola, Benjamin começa, em seu texto, a problematizar a noção de experiência: “tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos” (BENJAMIN, 1987, p.114). Os mais velhos estão sempre repassando a experiência de que “ele é muito jovem, em breve poderá compreender” (BENJAMIN, 1987, p.114), ou ainda, “um dia ainda compreenderá” (BENJAMIN, 1987, p.114), colocando o saber da experiência em um lugar atemporal, onde talvez nunca será alcançado, ou ainda, impondo “de forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (BENJAMIN, 1987, p.114). Para Benjamin essa modalidade de experiência entrou em declínio. Seria preciso reconstruir agora uma outra forma de experiencia. Em suas palavras: “está claro que as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN, 1987, p.114). Estão em baixa porque necessitam ser reconstruídas pelo olhar do novo. As experiências anteriores teriam deixado rastros e vestígios alocados sobre uma tradição, mas estes precisariam ser reatualizados a fim de provocar pontos de mudanças e reflexões a partir de um olhar capaz de captar o novo. Desse modo seria possível, reconstruir e atualizar esses mesmos rastros e vestígios a favor de toda uma complexidade que existe no mundo novo.

Nesta mesma chave, Sigmund Freud traça uma analogia entre a psiquismo humano e a construção da cidade de Roma ao longo dos tempos. Ele observa que:

> *os historiadores ensinam que a mais antiga Roma foi a Roma quadrata, um povoamento rodeado de cerca no monte Palatino. Seguiu-se então a fase do Septimontium, uma federação das colônias sobre os respectivos montes, depois a cidade que foi cercada pelo muro de Sérvio Túlio, e ainda mais tarde, após todas as transformações do tempo da república e dos primeiros césares, a cidade que o imperador Aureliano encerrou com seus muros. (FREUD, 2010, p.14-15).*

Ou seja, as construções que se ergueram em Roma até os tempos atuais sofreram tantas modificações que sobram somente vestígios de uma cidade antiga. Freud se pergunta “o que um visitante da Roma atual, munido dos mais completos conhecimentos históricos e topográficos, ainda encontraria desses velhos estágios”? (FREUD, 2010, p.15). Ele compreende que mesmo que esse indivíduo tivesse “suficiente informação — mais do que a presente arqueologia —, [poderia] talvez

desenhar, no mapa da cidade, todo o traçado desse muro e o contorno da *Roma quadrata"* e conclui: "das construções que um dia ocuparam essa moldura ele [o indivíduo] achará, quando muito, vestígios, pois elas não mais existem" (FREUD, 2010, p.15). Ou seja, "nesses lugares há ruínas atualmente, não das construções mesmas, porém, e sim de restaurações de épocas posteriores, feitas após incêndios e destruições" (FREUD, 2010, p.15). Assim, ao fazer uma analogia entre a cidade de Roma e a nossa psique o autor percebe que "existe muita coisa antiga enterrada no solo da cidade ou que se encontra sob as construções modernas. É assim que para nós se preserva o passado, em sítios históricos como Roma" (FREUD, 2010, p.15).

Ora, tanto Benjamin quanto Freud vislumbram que as experiências do passado continuam existindo em nosso presente enquanto rastros, vestígios e ruínas; é nessa condição que elas fazem parte da construção de nossas memórias. Assim, não devemos negá-las, mas reconstruí-las e atualizá-las para a modernidade. Tanto para Freud quanto para Benjamin, o novo só existe enquanto releitura ou reatualização do antigo. Dessa forma, o indivíduo que, na contemporaneidade, tenta resgatar esses saberes de experiências encontra vestígios e restos de um passado que, embora não se enquadrem na atual realidade, podem ser reestruturados, possibilitando novas formas de experiência.

Freud traz a possiblidade de que esses vestígios do passado possam, de alguma forma, em nossa psique, causar algum efeito, imaginando que essas moradias alocadas no passado continuam vivas. Mesmos que elas estejam enterradas e desaparecidas, ainda assim, existem seus restos, ou seja, "onde agora está o Coliseu poderíamos admirar também a desaparecida Domus Aurea, de Nero" (FREUD, 2010, p.15). Para que isso ocorra: "bastaria talvez que o observador mudasse apenas a direção do olhar ou a posição, para obter uma ou outra dessas visões" (FREUD, 2010, p.16). O que Freud vai considerar "evidentemente [que] não há sentido em continuar tecendo essa fantasia, que leva ao inimaginável, ao absurdo mesmo" (FREUD, 2010, p.16). Porque "quando queremos representar espacialmente o suceder histórico, isso pode se dar apenas com a justaposição no espaço; um mesmo espaço não admite ser preenchido duas vezes" (FREUD, 2010, p.15).

Ora, se não há como causar o preenchimento dos espaços porque eles não podem ser preenchidos duas vezes, o que podemos refletir acerca do "saber da experiência" que nada mais é do que um passado com vestígios e restos enterrados

pelo novo, ou ainda, diluídos pela contemporaneidade? Talvez possamos ponderar que a velha experiência e o novo andam juntos lado a lado. Não mais uma experiência sobre a outra, mas uma experiência envolvida pela outra. Assim, podemos construir uma experiência diferente da experiência que foi desenvolvida no passado.

Benjamin reflete que “nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente, um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval” (BENJAMIN, 1987, p. 115). A experiência passa a ser pobre porque seus restos e vestígios medievais tornam-se inadequados ao moderno. E o que sobra para o homem moderno/contemporâneo? De acordo com Benjamin, “a barbárie” (BENJAMIN, 1987, p.115). Podemos observar que o autor busca, em seus apontamentos, redirecionar um conceito novo e positivo de barbárie, em que questiona: “o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência?” (BENJAMIN, 1987, p. 116). A luz para esse questionamento é que: “ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1987, p. 116).

Assim, o homem de hoje é visto como um bárbaro, um indivíduo capaz de olhar para frente, sem olhar para os lados e contentar-se com os poucos vestígios e restos que uma sociedade enterrada tenta oferecer, como se esse sujeito fosse um novo rosto que mendiga por experiência. Benjamin usa como exemplo as descobertas de Einstein e de Newton, como também a sabedoria dos artistas que tinham como preocupação começar do princípio para a reconstrução do próprio mundo. Portanto, “entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores” (BENJAMIN, 1987, p.116). Essas provocações nos levam às afirmações e aos questionamentos do começo deste texto.

Ora, se a educação passou um tempo acreditando que os alunos eram como uma “tábula rasa”, incapazes de construir sozinhos o pensamento, ao longo do tempo, essa ideia passou a ser reconsiderada numa perspectiva de que esse mesmo aluno não seria mais uma “tábula rasa”, mas sim um sujeito com experiências anteriores que precisavam ser trabalhadas, com a “indução de conteúdos” que os formassem e os tornassem capazes de refletir sobre suas experiências.

Entretanto, seria provocativo pensarmos que, a partir do saber da experiência, tais como vistos por Benjamin e Freud, existe, nas situações da educação básica, uma

contradição: foi negado aos sujeitos o direito de serem uma prancheta em branco, em que começariam suas criações do zero; contudo no lugar dessa prancheta inseriram experiências das quais eles pouco conseguem aproveitar os vestígios e os restos. Nesse caso, o que sobra? Podemos refletir que, para esses sujeitos, foi negado tanto o ato criador quanto a possibilidade da própria experiência. Ou seja, para esses indivíduos houve uma degradação de experiência, sem que lhes fossem dadas as condições para a sua reatualização e recriação. Desse modo, eles se tornam bárbaros, não no sentido positivo que Benjamin conferiu a este termo, mas num sentido negativo de mera destruição.

Ao voltarmos o pensamento para os filmes de animação, há que se refletir a (im)possibilidade de escolha. Se temos alunos que estão em um possível estado de barbárie dentro do ensino educacional, compreendemos que não há uma visualização de diferenças, a partir do olhar desses alunos, entre filmes mais comerciais ou mais complexos. O que existe é um desnivelamento de experiência entre quem assiste a obra cinematográfica e o grupo que o cerca. A experiência se (des)encontra entre o olhar dos indivíduos que estão em grupo e a imagem transmitida na tela. Segundo Benjamin

> *...os múltiplos aspectos que o aparelho [cinematográfico] pode registrar da realidade situam-se em grande parte fora do espectro de uma percepção sensível normal. Muitas deformações e estereotipias, transformações e catástrofes que o mundo visual pode sofrer no filme afetam realmente esse mundo nas psicoses, alucinações e sonhos. Desse modo, os procedimentos da câmara correspondem aos procedimentos graças aos quais a percepção coletiva do público se apropria dos modos de percepção individual do psicótico ou do sonhador (BENJAMIN, 1987, p. 190).*

A partir do ponto de vista de Benjamin, os filmes de animação possivelmente seriam capazes de ir ao encontro dos sonhos das crianças criando uma empatia entre o que o seu olhar enxerga e as transformações que o mundo visual do cinema pode sofrer no filme. Nesse momento, o olhar de uma criança ou de um aluno se torna mágico: é como se este mesmo olhar fosse capaz de criar a imagem, criar o filme. Ora, os filmes comerciais da contemporaneidade são construídos para provocar essa aproximação entre o mundo da fantasia dos sujeitos e as imagens lançadas a partir da tela cinematográfica. Imagens essas que se aproximam das que são vivenciadas nas psicoses, alucinações e sonhos desses indivíduos. Portanto precisamos

questionar: poderiam os alunos se apropriar dessas imagens do cinema comercial para atualizar ou reconstruir suas velhas experiências? Ou ainda, o cinema seria capaz de promover um processo de transformação das experiências dos sujeitos?

Antes da pandemia ocasionada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), quando, como professor, mostrava em sala de aula os filmes de animação, os alunos tinham um comportamento de recepção da animação diferente em relação ao momento em que estavam vivendo a pandemia.

Anteriormente, em sala de aula, os alunos usavam de suas velhas experiências, apreendidas através dos restos e vestígios deixados pelos seus responsáveis, como instrumento para abordar e desestabilizar o grupo que se encontrava na sala de aula. Como exemplo desse comportamento, podemos citar a necessidade de alguns meninos de criticar, de forma negativa, o posicionamento de alguma personagem feminina que aparecia na animação. No filme de animação *Frozen*, dos estúdios Disney, Elza, a personagem principal, não queria continuar vivendo dentro dos padrões sociais que lhe foram impostos, e, prontamente, alguns alunos do sexo masculino sentiam-se ofendidos com tamanha ousadia da personagem, como se aquela situação pudesse autorizar e influenciar todos naquele grupo que estavam assistindo à animação e, dessa forma, causar uma mudança na própria estrutura social e confortável em que eles viviam.

Atualmente, isso pode ser visto de uma forma diferente. Durante a pandemia, em que as aulas assíncronas impedem o contato com o outro, essa necessidade de confirmar ou se contrapor ao grupo não existe, porque não existe o grupo no espaço físico. De certa maneira, o espaço virtual traz uma possível mudança de perspectiva acerca da experiência, esvaziando aquela que é transmitida pelas normas sociais mais conservadoras e que contém restos e vestígios que os alunos insistem em compartilhar quando estão em grupos presencialmente. Fora desse espaço presencial, há uma possível anulação de um comportamento pré-estabelecido por um “saber da experiência”. Desse modo, o indivíduo, ao se perceber sozinho nas aulas virtuais assíncronas, não tem como propagar a sua experiência supostamente adquirida pela conservação do passado. O que lhe resta nas aulas assíncronas são as questões trazidas pelo professor, e, dentro dessas perguntas, busco conduzir o pensamento do aluno de uma forma muito mais focada na reflexão sobre as diferenças sociais e comportamentais dos sujeitos existentes no mundo contemporâneo.

Por outro lado, nas aulas presenciais, entendemos que há uma tendência do indivíduo em repetir procedimentos mais antigos, alicerçados numa verdade que ele acreditava, e que era advinda de suas experiências anteriores. Essa tendência a repetir pode se tornar muitas vezes, mais forte que a busca do prazer em assistir aos filmes de animação.

Outro exemplo prático que posso compartilhar é quando o contrário também acontecia em sala de aula presencial. As meninas, de certa forma, não suportavam a ideia de violência que havia no conteúdo dos filmes. O filme Sul-Coreano Okja, de Bong Joon-Ho, traz cenas muito fortes sobre os abatedouros de carne. Na fábula do filme, havia porcos mudados geneticamente para engordarem com maior facilidade e, quando esses porcos atingiam uma certa idade e peso, estavam prontos para serem abatidos. Especificamente nessa cena, as meninas desviavam o olhar e ficavam horrorizadas com as circunstâncias apontadas no filme. Os meninos, em sua grande maioria, ficavam hipnotizados pelas cenas apresentadas. Alguns deles até incentivavam as meninas a abrirem os olhos e continuarem assistindo a carnificina que se apresentava nas imagens.

A partir desse exemplo, podemos perceber como a violência está inserida nas experiências de boa parte dos meninos. Eles chegam à escola com essa formação que nasce com o aprendizado que adquiriram ao longo da vida. O que de fato ocorre é um exemplo de experiência determinada pelas normas sociais e reproduzida pelas instituições. Ou seja, trata-se dos comportamentos diários que as normas sociais, de gênero e de classe disseminam e naturalizam, e que os alunos acabam por performar.

Na esteira da problematização desses pensamentos, Benjamin entende que esse tipo de saber da experiência está em declínio. Entretanto, a nossa formação como sujeitos está ligada aos rastros e vestígios de experiência mais antigos. Por sua vez, Freud diz que embora se trate de um passado enterrado, seus restos e vestígios dialogam com o novo. Isso foi demonstrado no exemplo dado por ele sobre as várias construções justapostas, aos longos dos anos, na cidade de Roma, criando um espaço em que o passado conversa com o presente através de diferentes estruturas.

Em nossa perspectiva, há uma necessidade de refletirmos como bárbaros sobre a maneira pela qual iremos atualizar as velhas experiências para (re)construir as novas formas de experiência que irão (r)estruturar as novas ideias do mundo.

Nossa tentativa foi a de refletir sobre o modo pelo qual essas experiências alojadas nos indivíduos, principalmente nos alunos, modificam-se a partir de uma nova perspectiva desvelada pela pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2). Percebemos a ruptura de uma experiência tradicional a partir da pandemia. Essa fissura pandêmica instaura uma diferença entre o que era antes e o que é agora nas aulas de teatro. Os alunos, com seus olhares mágicos, estavam sob as exigências de uma mágica ilusionista construída pelo saber das experiências anteriores. Atualmente, esses mesmos indivíduos, com seus olhares mágicos, possivelmente, conseguem desviar a mágica do ilusionismo do saber das experiências para uma nova perspectiva das relações (des)construídas tanto individualmente quanto em grupo. Assim, o cinema, com a exibição dos filmes de animação e de fantasia, foi capaz de provocar questionamentos sobre o olhar mágico das crianças.

Como aprendizado, observamos que o distanciamento social traz uma nova perspectiva para a realidade desses indivíduos: eles terão que lidar individualmente com suas frustrações e incapacidade de realizar seus desejos, já que estes se encontram soterrados pelas normas que lhes foram transmitidas. Assim, o olhar mágico desses alunos terá que estar mais potente para, de fato, (des)construir novas formas de experiência.

Isto posto, podemos afirmar que os filmes de animação, que até então em um passado recente serviam como ferramentas para que o aluno pudesse atacar o grupo a que pertencia, agora, no presente próximo, podem se tornar um despertador para seus desejos individuais. Há uma mudança no direcionamento do olhar mágico de cada indivíduo.

De certa forma, a memória da experiência que esses alunos tinham das aulas presenciais de Artes Cênicas sobre o que vivenciaram no passado agora volta com muita força no presente virtual, mas sem os percalços anteriores. Eles olham o passado a partir do presente com a suavização dos vestígios e rastros das velhas experiências que tumultuavam os momentos escolares anteriores. Talvez, o possível trauma em não ter o outro, mesmo que fosse para implicar, tornou-se uma lembrança de que talvez um dia o passado possa retornar. Mas retornar de um modo que jamais foi. Pois, como diz Freud, aquele passado está enterrado, e seus vestígios e rastros podem ser usados para reescrever a história.

Ademais, é possível que essas novas experiências tenham entrado em choque com as experiências anteriores e, talvez, bem talvez, tenha ocorrido uma modificação nos indivíduos. E mesmo que as experiências anteriores ainda perdurem, elas estarão possivelmente abaixo das novas experiências ou, ainda, misturadas umas sobre as outras, como aponta Freud. Entretanto, uma coisa é certa: os indivíduos terão a oportunidade de ser outros e não mais ser pobres de experiência. Benjamin traz a reflexão de que

> *não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, 1987, p. 118).*

Portanto, os alunos que estão a todo o momento em processo de construção do saber, possivelmente encontram-se a gritar como bárbaros pelos corredores das escolas, dentro de suas casas, nas ruas das cidades, pelo simples fato de desejarem se libertar não só das antigas experiências, mas, como Benjamin diz, libertarem-se de todas as experiências para que, de certa forma, reencontrem a direção dos seus olhares mágicos no meio de tudo isso.

3. Bibliografia

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. V. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Experiência e pobreza**. In. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. V. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936). V.18. Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FROZEN. Direção: Chris Buck; Jennifer Lee. United States of America: Walt Disney Animation Studio, 2013.

OKJA. Direção: Bong Joon Ho. Coreia do Sul, United States of American: Lewis Pictures, Plan B, Kate Street Picture Company, Netflix, 2017.

MODOS DE VER: DO PROPOSTO AO VIVIDO

Lividus Caleb Costa Jacó[1]
Fábio José Rodrigues da Costa[2]

Resumo:

O referido artigo aborda as estratégias adotadas para execução do Projeto de Extensão Modos de ver: exposições de artes visuais na escola, proposto pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA e pelo Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq, do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. O projeto foi concebido e aprovado para ser executado de forma presencial levando para as escolas vinculadas aos Programas PIBID e Residência Pedagógica, exposições itinerantes de estudantes, egressas(os) e professoras(es) do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Com a pandemia e o confinamento e isolamento social, escolas e universidades foram fechadas, o que exigiu um reordenamento do projeto tornando-o virtual e abrigado em plataforma virtual.

Palavras-Chave: Extensão; Modos de Ver; Artes Visuais; Virtual; Exposição.

Abstract:

This article aims to address the strategies adopted to implement the Extension Project Ways of Seeing: Visual Arts Exhibitions at School, proposed by the Center for Studies and Research in Art Education - NEPEA and by the Research Group on Art Teaching in Contemporary Contexts - GPEACC/CNPq, both from the Visual Arts Department of the Arts Center of the Regional University of Cariri – URCA. The project was conceived and approved to be executed presentially, taking to schools linked to the PIBID and Pedagogical Residency Programs, itinerant exhibitions from students, graduates and professors of the Licentiate Degree in Visual Arts. With the pandemic and the confinement and social isolation, schools and universities were closed, which required a reorganization of the project, making it virtual and housed in a virtual platform.

Keywords: *Extension; Ways of Seeing; Visual Arts; Virtual; Exhibition.*

1. Introdução:

[1] Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais, bolsista de extensão e membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq. Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: caleb.costa.work@gmail.com
[2] Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte - NEPEA e Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq. Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA. E-mail: fabio.rodrigues@urca.br

> *Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino.*
>
> *(Boaventura de Sousa Santos. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade, 1997, p. 225)*

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA, tem como objetivo a formação da(o) artista/professor(a)/pesquisador(a) em artes visuais. Ao longo do curso as(os) estudantes vivenciam processos de criação artística geradores de práticas artísticas desde as linguagens tradicionais (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia), bem como, das linguagens atuais como a vídeoarte, a webarte, as instalações, as intervenções, a *performance* e os hibridismos entre linguagens.

A formação artística se constitui na base fundamental para a formação docente e pesquisadora, provoca mudanças nos modos de ver, de sentir, de ler, de interagir, de interpretar o mundo e de propor visualidades que exigem tanto a compreensão da arte como representacional, assim como, de que ela é inegavelmente presentacional, ou seja, é preciso ver para ser visto segundo John Berger (2000).

Nesse sentido, a construção da(o) artista requer a existência de instituições que promovam o acesso do público a prática artística por ela(e) desenvolvida, o que significa dizer que mais e mais pessoas devem experienciar situações de diálogo com o objeto artístico, com os modos como a(o) artista cria, com os materiais e suportes que utiliza para dar sentido e significado a sua presença no mundo, o que conhecemos como diálogo entre arte e público.

Embora nos pareça que a prática artística de nossas(os) estudantes (em formação ou egressas(os)) esteja chegando as instituições promotoras de exposições, observamos que no cariri cearense o número de instituições é, extremamente, inferior ao número de artistas em formação ou em exercício da profissão.

Para estudantes das escolas de educação básica, além da escassez de instituições expositivas, fatores como distância das escolas tanto urbanas como do campo, das salas de exibição; falta de transporte, horários inflexíveis dos componentes curriculares, falta de professoras e professores licenciadas(os) em Artes Visuais, acabam impedindo o acesso ao objeto artístico original, aprendendo sobre as artes visuais apenas por meio da exibição de imagens pelas(os) professoras(es), quando

isso é possível, dado que para exibir imagens da arte é necessário computador e projetor, ou de outras estratégias como a impressão de imagens que acabam ficando por conta das(os) professoras(es) que em alguns casos, dado o custo para estas impressões, optam pelo preto/branco mesmo que a imagem seja colorida.

A complexidade da questão aqui apresentada colabora para que o Componente Curricular Arte se mantenha desconectado com a prática artística nas artes visuais. Desenvolver a inteligência é uma das funções do Componente Curricular Arte na escola, mas para isso é necessário que o componente curricular disponha de outros recursos como, por exemplo, que estudantes e professoras(es) tenham acesso ao objeto artístico original e não apenas reproduções.

A arte como experiência (Dewey, 2010) nos exige o exercício do olhar, da fruição, da leitura do objeto artístico para além das reproduções, no entanto, estes estão expostos em museus, centros culturais e galerias, e o deslocamento a estas instituições nem sempre é algo facilitado. Como constatou Bourdieu (2007) em seu livro “O amor pela arte”, essas instituições ao mesmo tempo que estão abertas para todes, são inacessíveis para a maioria e dentro dessa maioria estão as(os) estudantes e a população em geral.

No contexto do cariri cearense, contamos com quatro instituições que promovem exposições como o Centro Cultural do Banco do Nordeste/Juazeiro do Norte, a Galeria do SESC/Juazeiro do Norte, a Galeria do SESC/Crato e a Galeria Celia Bacurau no Campus Pimenta da URCA/Crato. O deslocamento para estas instituições requer uma logística que envolve transporte, adequação de horários das escolas, autorização das famílias, entre outras.

Diante dessa realidade foi proposto o projeto de extensão MODOS DE VER com o objetivo de realizar exposições itinerantes das(os) estudantes em formação inicial, das(os) egressas(os) e das(os) professoras(es) do curso de Licenciatura em Artes Visuais, como também, de artistas locais.

Potencializar os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes visuais, se constituiu em outro objetivo do projeto, e como primeira experiência se optou por vinculá-lo as escolas contempladas com os Programas PIBID e Residência Pedagógica em Artes Visuais.

O projeto se fundamenta no entendimento da escola enquanto uma instituição cultural e educativa, portanto, devendo abrigar exposições de artistas locais, regionais

e até mesmo internacional. Bem como, estimular e promover exposições de seus estudantes que nas aulas de arte pensam/criam visualidades.

2. Entre o proposto e o vivido

Com o advento da pandemia da Covid-19, a partir de março de 2020, que causou confinamento, isolamento e distanciamento social, escolas e universidades foram fechadas e nos vimos obrigados a encontrar estratégias, arranjos e rearranjos para a continuidade da escolarização de crianças, jovens e adultos. Segundo Costa (2021): “De um momento a outro, nós, professoras e professores, deixamos o chão das escolas e universidades e instalamos em nossas casas a sala de aula (p. 10).

O ensino presencial passou a ser chamado de *Remoto* com atividades síncronas e assíncronas. Essas expressões passaram a fazer parte do nosso vocabulário e durantes meses nos vimos desaprendendo para aprender com o que se convencionou chamar de *ensino emergencial*.

> *A gestão do ensino tem sido um desafio dado que ninguém estava preparada(o) para ensinar de forma remota. Da mesma forma que as(os) estudantes também não estavam preparadas(os) para aprender de forma remota. Além disso, para que o ensino remoto aconteça se fazem necessários computadores, tablets ou celulares, além de outros equipamentos como iluminação, câmera, suporte para celular, entre outros, além de um serviço de internet para uso das diferentes plataformas de salas virtuais e encontros remotos. Sobre nós recaiu, e continua recaindo, fazer os investimentos necessários para manter os sistemas de ensino público em funcionamento* (COSTA, 2021, p. 10).

Como em todas as instituições passamos por adaptações e isso afetou o projeto de extensão que não poderia ser vivenciado de forma presencial como proposto. Da mesma forma tivemos que aguardar o início das atividades dos Programas PIBID e Residência Pedagógica na URCA, que ocorreu a partir de outubro de 2020.

No entanto, precisávamos decidir se o projeto de extensão seria cancelado ou poderíamos pensar outras estratégias para adaptação a realidade. Levamos alguns meses estudando, analisando e considerando as possibilidades que as Tecnologias da Informação e Comunicação nos ofereciam. Porém, não se tratava apenas das TICs, mas das “Tecnologias da Informação Móveis e Sem Fio” (TMSF), pois precisávamos que o projeto de extensão pudesse ser acessado por meio de dispositivos computacionais portáteis – notebooks, smartphones e tablets, que

utilizam redes sem fio. Precisávamos de uma plataforma virtual para que professoras(es), estudantes da educação básica e demais pessoas interessadas acessassem as exposições que agora seriam virtuais. Essa decisão exigia alinhamento com os contextos escolares uma vez que:

> *Agora, os recursos tecnológicos estão sendo largamente utilizados em diversas formas: materiais digitais, orientações em redes sociais enviadas pelo professor para o acesso dos estudantes de forma assíncrona, video-aulas gravadas pelos docentes, dentre outras possibilidades. O smartphone, outrora proibido, se torna no momento, a principal mídia de interação entre escola, gestão, professores e alunos.* (ZAMPERETTI, 2021, p. 40)

Nos demos conta que a adaptação do projeto de extensão para o ambiente virtual poderia ocorrer usando o *Instagram* ou o *Facebook*, redes sociais amplamente utilizadas e acessíveis para quem tem conexão. Acompanhamos inúmeras iniciativas de artistas, curadores, instituições que passaram a promover exposições usando essas plataformas. Mas, nos perguntamos se poderíamos encontrar outros meios, outras possibilidades que aproximasse as(os) estudantes, professoras(es) e público em geral de um ambiente virtual mais próximo possível de um ambiente presencial. Nossa decisão nos inquietava e ainda nos inquieta, principalmente por concordarmos com a afirmação de Zamperetti (2021) de que "em meio às necessidades básicas da falta de educação, alimentação, saneamento básico e saúde da população, suscitando que alguns vivem na *cyberculture*, outros na *caveculture*[3]" (p. 41), não estaríamos vislumbrando apenas quem tem acesso e usufruem dos ambientes virtuais?

Mesmo diante de tal contradição, decidimos ir adiante e nos demos conta que o que desejávamos exigiria investimentos para além do que tínhamos, pois o projeto de extensão contava apenas com a bolsa paga pela Pró-Reitoria de Extensão da URCA. Infelizmente, mesmo na pandemia e a adaptação do ensino presencial para o remoto não mudou a realidade no tocante aos investimentos. Se no presencial fazíamos investimentos pessoais, no remoto nada mudou. Costa (2021), analisando a problemática afirma que:

> *Os investimentos das(os) profissionais da educação foram e ainda são muitos, o que inclui adquirir instrumentos e ferramentas para manter o ensino em funcionamento. E isso com seus salários, dado que não houve até o momento qualquer ajuda dos governos municipais, estaduais e federal às professoras e aos professores (p. 10).*

Nos deparamos com outras questões que exigiram tomada de decisão, pois percebemos que não se tratava apenas de criar um ambiente virtual para as exposições. Era necessário outro ambiente para abriga-las, daí que nosso primeiro passo foi criar um *site* (www.gpeacc.com) que reunisse as ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA e do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq (Figura 1), se constituindo em uma plataforma que articula os processos de ensino, extensão e pesquisa, além da promoção e exibição das exposições do projeto e galeria virtual.

Figura 1. Print do site www.gepeacc.com

No tocante às exposições virtuais, buscamos plataformas que oferecessem um ambiente virtual o mais próximo possível de um ambiente presencial, o mais parecido possível com uma galeria e que o acesso e navegação ocorresse por meio de computadores (mesa e notebooks), tablets e smartphones. Nossa intenção foi a de que o público visitante, principalmente professoras(es) e estudantes da educação básica, tivessem a sensação de um ambiente expositivo próximo das situações presenciais, além de nos permitir seguir procedimentos específicos do processo curatorial e expográfico.

Tais perspectivas nos levou a análise de diferentes plataformas e suas funções ao passo que seguíamos trabalhando no site. Depois de um longo período de estudos e testes, optamos por utilizar a plataforma *KUNSTMATRIX* (Figura 2). Esta plataforma oferece recursos técnicos para montagem e abrigo de exposições em um espaço virtual, agregando diversas galerias em um único site, sendo a plataforma que mais se aproxima visualmente do real, possibilitando que o público visitante tenha uma experiência mais próxima possível de uma visita presencial.

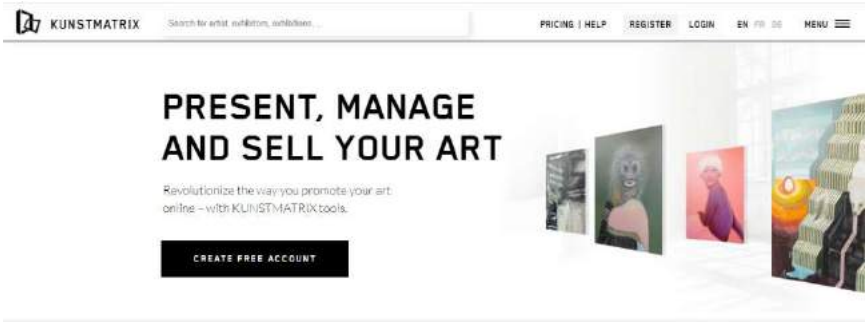


Figura 2: Print do site www.kunstmatrix.com/en

Com o site pronto e apropriação da plataforma expositiva e suas possibilidades, demos início a seleção e curadoria de artistas para as primeiras exposições, pensando uma série de três exposições virtuais que trouxessem artistas em diferentes momentos tais como: um estudante concluinte, uma estudante egressa e uma professora do curso (Figuras 3, 4 e 5).

Figuras 3, 4 e 5: Material de divulgação das exposições.

A primeira exposição foi do estudante Emanoel Nascimento, a segunda da egressa Maria Macêdo e a terceira da professora Renata Felinto. As exposições tiveram como curador e curador-adjunto o professor Fábio Rodrigues (coordenador do projeto de extensão) e do estudante Caleb Costa (bolsista de extensão). Para cada exposição foram desenvolvidos conceitos curatoriais e expográfico. Antes da abertura de cada exposição, a curadoria apresentou a(o) artista o conceito curatorial e a expografia e logo após foram adotadas estratégias para abertura de cada exposição. As estratégias adotadas para abertura de cada exposição consistiram em: a) utilização da plataforma Zoom; b) formulário de inscrição para o público em geral; c) presença de convidades; d) presença da(o) artista. A utilização da Plataforma Zoom, foi adotada não só para o Projeto de Extensão Modos de Ver, mas para todas as atividades

vinculadas ao NEPEA/GPEACC como o Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica.

A abertura da primeira exposição virtual “Emanoel Nascimento”, foi a ocasião para lançamento do site e do Projeto Modos de Ver de forma virtual. Contou com a presença síncrona dos curadores, artistas e público, incluindo a presença do reitor da universidade, da pró-reitora de extensão e dos coordenadores do curso de Licenciatura em Artes Visuais e da Setorial de Extensão do Centro de Artes, bolsistas e pesquisadores dos grupos de pesquisa do Centro de Artes e demais convidados no momento de abertura das exposições, possibilitando dentro das limitações do contexto histórico pandêmico, a importante relação Artista/Arte/Publico ((Figura 6).

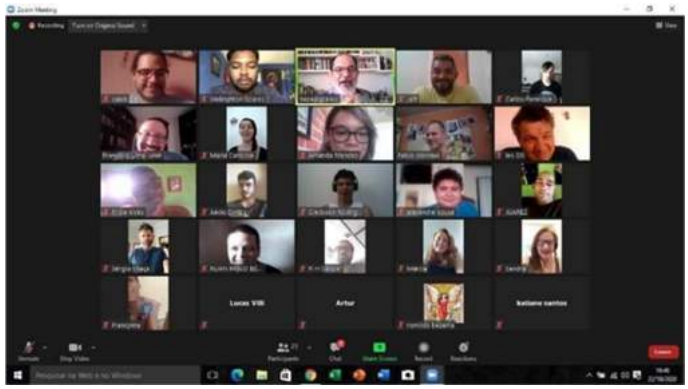


Figura 6: Print do lançamento do Projeto de Extensão Modos de Ver Virtual e da exposição “Emanoel Nascimento”, 22 de outubro de 2020.

Antes das falas do artista e das(os) convidades, o público visitou a exposição (Figuras 7, 8, 9 e 10).

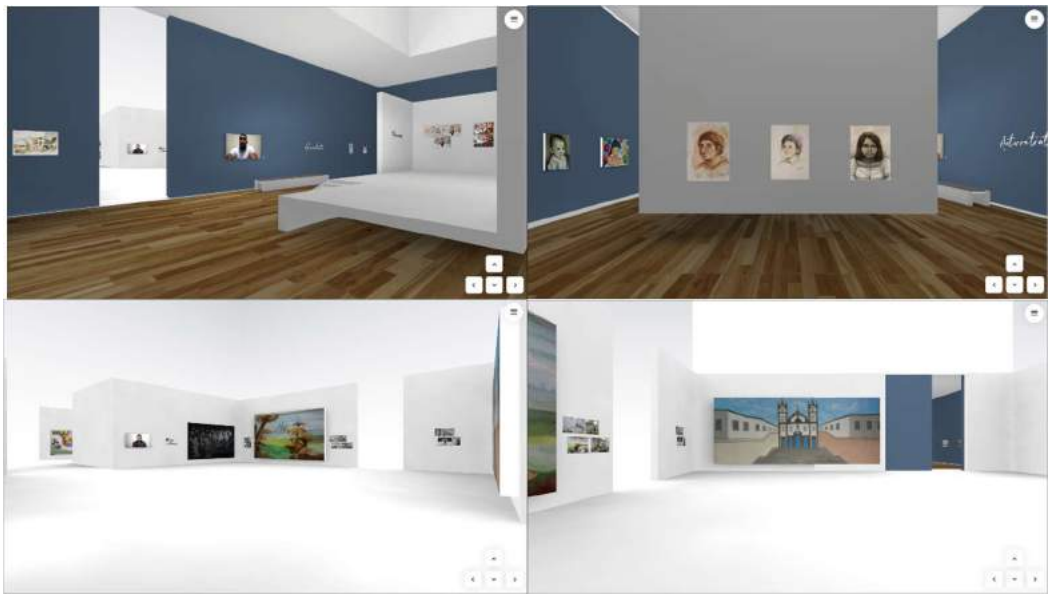
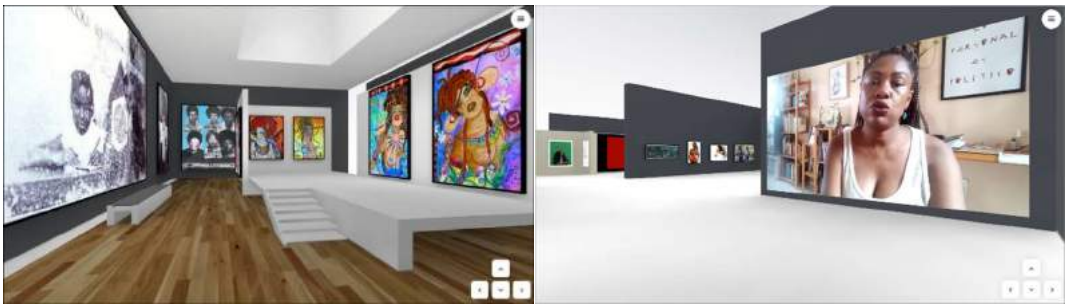


Figura 7, 8, 9 e 10: Print da exposição Emanoel Nascimento. Fonte: www.gpeacc.com.

O mesmo procedimento foi adotado para as exposições seguintes como a da artista Maria Macedo (egressa do curso de Licenciatura em Artes Visuais) e da artista/professora/pesquisadora, Renata Felinto. A exposição “Maria Macedo, no tempo das plantas” (Figura 11, 12, 13 e 14), foi inaugurada no dia 25 de novembro de 2020, com a participação da artista e assim como a do estudante Emanoel Nascimento, permaneceram em exibição até a abertura da exposição “Hoje somos muitas árvores” em 28 de agosto de 2021.

Figuras 11, 12, 13 e 14: Print da exposição "Maria Macêdo no Tempo das Plantas". Fonte: www.gpeacc.com.

Em 04 de fevereiro de 2021, foi aberta a exposição “Renata Felinto por Renata Felinto” (Figuras 15, 16, 17 e 18), encerrando a primeira etapa do Projeto de Extensão Modos de Ver.



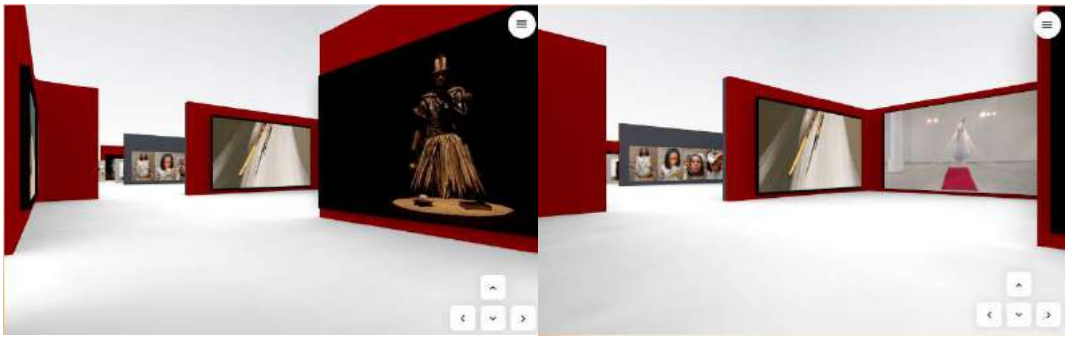
Figuras 15, 16, 17 e 18: Print da exposição "Renata Felinto por Renata Felinto". Fonte: www.gpeacc.com.

As três exposições permaneceram em exibição no site www.gpeacc.com até o segundo semestre de 2021, sendo desmontadas as exposições “Emanoel Nascimento” e “Maria Macêdo, no tempo das plantas”. Permanecendo em exibição até o momento a exposição “Renata Felinto por Renata Felinto”.

A desmontagem é um procedimento comum quando tratamos de exposições temporárias, sejam elas presenciais ou virtuais. No caso do Projeto de Extensão Modos de Ver, optamos por antes de desmontar as exposições, printar diferentes ângulos das mesmas e disponibilizar no site na aba Curadorias. Portanto, quem visita o site pode ter um registro visual de cada exposição e do texto curatorial.

Como o projeto MODOS DE VER virtual não se limita a exibição de estudantes, egressos e professoras(es) do Centro de Artes, nem de artistas locais, a coordenação do projeto, em parceria com a Professora Renata Wilner, da UFPE, inicia o processo para realização da exposição “Hoje somos muitas árvores” com curadoria de Abiniel João Nascimento, coordenação do educativo da Juliana Xukuru e com a participação de 15 artistas e coletivos indígenas, representando 11 etnias do Nordeste.

Diferente das três exposições acima mencionadas, que teve como curadores o coordenador e o bolsista do Projeto de Extensão Modos de Ver, para a exposição “Hoje somos muitas árvores”, nos coube a responsabilidade de pensar/criar a Expografia em alinhamento com o pensamento do curador (Figuras 19, 20, 21 e 22).



Figuras 19, 20, 21, 22: Print da exposição “Hoje somos muitas arvores” Fonte: www.gpeacc.com

Seguem em exibição as exposições “Renata Felinto por Renata Felinto” e “Hoje somos muitas árvores” que podem ser acessadas pelo www.gpeacc.com. As/os visitantes ao ingressarem no site também podem acessar as demais atividades das linhas de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais e Arte/Educação para uma educação dissidente, assim como, as ações na graduação como as disciplinas, o Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica, os projetos de Iniciação Científica, entre outros.

Os relatórios de tráfego de visitantes do gpeacc.com mostra que desde o lançamento do site até o início da divulgação da chamada pública para as exposições 2021, picos de visitação nos dias seguintes as aberturas das exposições. O relatório também aponta um maior número de visitações no Brasil, principalmente no Nordeste, além de outros países como Portugal, Estados Unidos, Espanha e China.

3. Considerações Finais:

O projeto foi concebido para ser realizado de forma presencial com a instalação de exposições nas escolas. Acreditávamos que a circulação dessas exposições nas escolas da rede pública de ensino da cidade do Crato potencializaria tanto o Componente Curricular Arte, juntamente com os Subprojetos de Artes Visuais do PBID e Residência Pedagógica. Acreditávamos ainda que tanto a comunidade escolar quanto a comunidade do entorno da escola seriam beneficiadas com momentos de fruição, leitura e nutrição estética (MARTINS, 2011). Não sabíamos qual o impacto que o Projeto de Extensão Modos de Ver teria numa versão virtual, mas um exemplo de sua potência e abrangência não veio apenas das visitações nacionais e internacionais.

Na verdade, o maior e mais significativo retorno veio da ação educativa de um professor de arte do ensino fundamental (6º ao 9º) da cidade do Crato, que ao desenvolver com suas(eus) estudantes o conteúdo linhas preparou uma atividade a partir da exposição “Maria Macêdo, no tempo das plantas” (Figura 23).

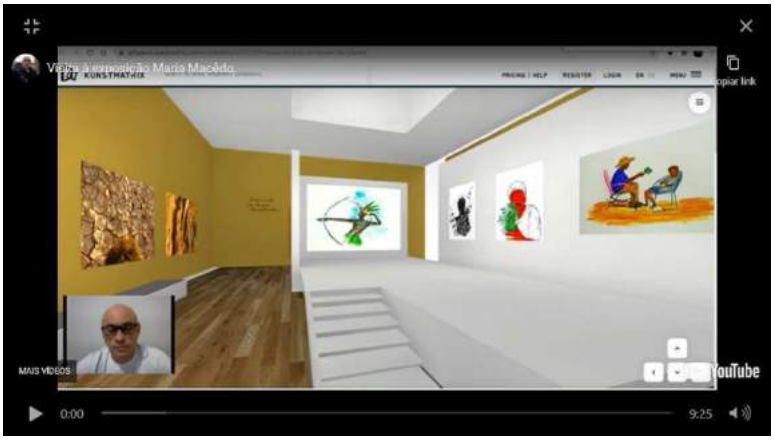


Figura 23: Print do canal do Youtube do Professor Charles Farias

O professor preparou a atividade assíncrona para que as(os) estudantes visitassem a exposição e identificassem na prática artística de Maria Macêdo os tipos de linhas que estavam estudando. A proposição do professor já seria para nós uma pista da relevância, importância e investimentos para que o Projeto de Extensão Modos de Ver, agora em formato virtual, seguisse e quem sabe até permaneça mesmo quando do retorno ao presencial. No entanto o maior retorno nos chegou quando o professor e pesquisador da linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq, compartilhou o retorno de uma de suas estudantes logo após visitar a exposição (Figura 24).

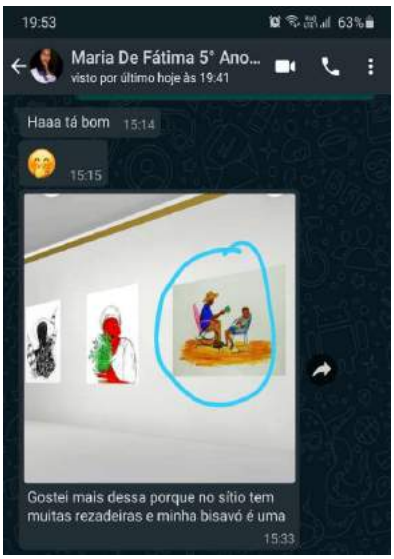


Figura 24: print de whatsapp.

4. Referências

BERGER**,** John. **Modos de ver**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, 2000.
BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.
COSTA, F.J.R. Prefacio: “Entre telas”: os desafios do presente para a pesquisa em ensino-aprendizagem das artes visuais. In: BRITO, S.M.F. **Resistência e desafios: a pesquisa em artes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. Iguatu: Quipá Editora, 2021. Prefácio, p. 9-21.
DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
MARTINS, M.C.F.D. Arte, só na aula de arte?. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.3, p.311-316, 2011.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.
ZAMPERETTI, M. P. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 37 - 53, 2021.

DEIXAR CHEGAR, FORMAR E FORMAR-SE EM PROCESSO DE CRIAÇÃO

Maria Fonseca Falkembach[1]

Resumo:

Com base na prática artístico-pedagógica da autora, este texto apresenta uma ideia de processo de criação que é constituída pelas seguintes noções: *deixar chegar*, *escuta extraordinária*, *formar* e *libertação.* O artigo desenvolve essas noções na articulação de três referências: a técnica de improvisação *Viewpoints* de Anne Bogart; o conceito de *formatividade* de Luigi Pareyson e a abordagem pedagógica de Paulo Feire. Evidencia o caráter coletivo da prática artística e ressalta que a processo de criação é elemento fundamental do currículo de arte.

Palavras-Chave: escuta; formatividade; libertação; Viewpoints; processo de criação

LETTING ARRIVE, FORMING AND FORMING YOURSELF IN THE CREATIVE PROCESS

Abstract

Based on the author's artistic-pedagogical practice, this text introduces the idea of creative process constituted by the the notions of *letting arrive*, *extraordinary listening*, *forming* and *liberation*. The article develops these notions through the articulation of three main references: the *Viewpoints* improvisation technique by Anne Bogart; Luigi Pareyson's concept of *formativity*; and Paulo Feire's pedagogical approach. It highlights the collective character of artistic practice and emphasises the creative process as a fundamental element of the art curriculum.

Palavras-Chave: listening; formativity; liberation; Viewpoints; creative process.

Neste texto faço o cruzamento de três referências que perpassam minhas práticas artístico pedagógicas (escolho apenas três), para descrever um processo de criação em arte. A primeira referência é uma técnica de improvisação e criação em artes da cena, denominada *Viewpoints* (BOGART; LANDAU, 2004). A segunda é o

1 Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Educação (UFRGS), mestre em Teatro (UDESC); graduada em Artes Cênicas (UFRGS).

conceito de *formatividade* (PAREYSON, 1993), que sintetiza uma perspectiva de compreensão do processo de criação. Além dessas referências, me acompanha, a abordagem freireana (FREIRE, 1983) de prática educativa. Apontar que minhas práticas articulam essas referências é também um modo de tornar visível a sua complexidade, sua densidade e historicidade.

Minha intenção é mostrar que um processo de criação "não é coisa de outro mundo" e, ao mesmo tempo, é experiência radical e intensa de vida. Experiência[2] que condensa as diferentes dimensões da vida. Na ação de escrever esse artigo há uma intenção pedagógica e política, que é mostrar o processo de criação em arte como elemento central do currículo de arte. Me dedico a isso porque identifico que o componente curricular de Arte é, muitas vezes, desenvolvido nas escolas sem que alunas/os e professoras/os vivenciem processos artísticos. A intenção é política, porque aponta para a transformação no currículo[3], portanto, na escola; aponta para a construção de sujeitos abertos à criação e, como veremos ao longo do texto, à libertação.

Estar em processo de criação tem sido uma constante na minha vida. Dificilmente não estou. Identifico isso nos momentos em que me proponho a entrar em férias, ou curtir um feriado ou final de semana. Parece que quando "paro" - quando suspendo a obrigação de produzir algo -, minha cabeça começa se inundar de imagens. Lembro de um exemplo recente, num momento em que eu estava fazendo ginástica, com um professor *personal*: como eu não precisava decidir nada ali, só seguir os comandos e prestar atenção no meu corpo, as imagens começaram a aparecer. Começou a tocar uma música (Inúteis, do Ultraje a Rigor) e imediatamente eu fiz relação com o próximo espetáculo que vem sendo gestado há bastante tempo no Tatá, grupo de dança-teatro que coordeno. A obra cênica ainda não existe, mas já tem tema e nome: será chamada *Inservíveis.* Escutar a música foi o estopim para imaginar uma cena. Um primeiro esboço de cena, que provavelmente poderá vir a ser descartado, mas que emerge como uma síntese de conversas, de

2 Experiência aqui entendida como vivência, como tempo de vida, no qual o corpo-sujeito age e é agido. Com base na definição do pensamento freireano, experiência é apreensão e inserção no mundo concreto. Evidencio, nessa inserção, o engajamento do corpo na leitura e pronunciamento do mundo.

3 Currículo entendido como o conjunto do modo de ensinar, o modo de aprender e os objetos a conhecer. Faço a discussão sobre a noção de currículo que adoto nesse texto, quando estudo a inserção da dança como linguagem no componente curricular obrigatório de Arte na escola: "No momento em que passa a fazer parte da educação escolarizada, a dança se vê, em muitos casos, constrita a noções de currículo tradicionais ou conteudistas. Tal situação pode restringir consideravelmente a construção de processos criativos" (FALKEMBACH, 2019, p. 135).

leituras e de experimentações corporais que o grupo vem realizando.

Descrevo esse momento como um exemplo da sensação que tenho de que estou sempre conjecturando, rearranjando aquilo que chega em mim. Vou então, detalhar mais essa ideia, que entendo que é um estado, uma conduta: *deixar chegar*.

Há vários anos venho trabalhando com uma técnica de improvisação e composição, desenvolvida por Mary Overlie e, posteriormente reelaborada por Anne Bogart e Tina Landau, denominada *Viewpoints*. No início dos anos 2000 fiz um curso com Michael Stubblefield artista do grupo de Bogart, quando conheci a técnica. Em 2004, depois de algumas experiências com essa prática, me dediquei a estudá-la na minha pesquisa de mestrado. Desde 2009, é uma das técnicas que sustenta a prática do Tatá, grupo de dança-teatro que citei acima.

Viewpoints é uma prática que prepara atores, bailarinos, performers, para criar. Nos coloca em estado de criação e nos prepara para uma criação de caráter colaborativo. É uma técnica formulada a partir da década de 1970, cuja origem se localiza num movimento artístico dos anos 1960, em Nova Iorque, efeito de busca por igualdade, democracia e transformação da sociedade: Judson Dance Theatre (BANES, 1993).

Existem dois princípios nessa técnica que considero centrais: 1) Reação ao estímulo externo; e 2) Escuta extraordinária. Esses dois princípios, duas operações, produzem o *deixar chegar. Deixar chegar* se relaciona com dar importância ao que chega, estar aberta ao que chega - ser menos propositiva e deixar-se levar.

Num momento, numa conversa com a Gessi Könzgen, integrante do Tatá, ela trouxe a ideia de que “o Tatá é um grupo democrático”, e que isso tinha relação com a nossa prática, com a prática dos *Viewpoints*. Foi essa a palavra que ela usou: democrático. Ela estava me dizendo que a nossa atitude enquanto grupo, nossas condutas nos papeis de professora e estudantes, nosso jeito de trabalhar nas escolas em que vamos nos apresentar, tinham relação com nosso treinamento técnico. Acabamos escrevendo um artigo sobre isso: Princípios pedagógicos inerentes aos procedimentos dos Viewpoints: possíveis contribuições para desenvolvimento de práticas artístico pedagógicas (FALKEMBACH; KÖNZGEN, 2014).

Está contido no argumento desse artigo - e na prática do Tatá - que não há separação entre criação e formação. A ideia de que nós nos formamos enquanto

criamos. Essa ideia foi se reformulando e a tenho pesquisado desde então: de maneira geral, meus estudos tem como foco o que tenho chamado de produção do corpo-sujeito em práticas cênicas. Práticas cênicas, isto é, processos em que criamos, produzem corpos-sujeitos, nos produzem: nos formam. O conceito de corpo-sujeito (CAMOZZATO, 2015) está associado aos estudos foucaultinos (FOUCAULT, 2010) e, portanto à ideia de produção de subjetividade.

Para falar de formação, trago o conceito de Luigi Pareyson (1993): *formatividade*. Escolho, intencionalmente, uma perspectiva da arte no lugar de uma perspectiva da educação. Pareyson propõe a ideia de arte como um tipo de *forma* e o processo de fazer arte ele chama de *formar.* Sendo que *formar* é "fazer inventando ao mesmo tempo o modo de fazer" (PAREYSON, 1993, p. 59). E ele diz mais, que formar é: "fazer inventando ao mesmo tempo o modo em que no caso particular aquilo que se deve fazer se deixa fazer" (PAREYSON, 1993, p. 60).

A teoria de Pareyson chegou a mim pela reflexão de Mônica Dantas (1996), para quem a dança é uma atividade de *formatividade*.

> *Se a forma não se desvincula da matéria, não pode desvincular-se, também, do seu processo de produção: a forma só pode ser entendida quando se considera seu modo de ser formada, de ser produzida. No processo de produção, de feitura de uma forma, modifica-se uma matéria, criando ou recriando os modos e maneiras de atuar sobre esta matéria: todo fazer abrange a forma no seu como fazer (DANTAS, 1996, p. 35).*

No caso das artes da cena, temos o corpo como a matéria principal que é conformada. Para Dantas,

> *[...] se a forma em dança é configuração de matéria, no processo de configuração da matéria da dança - o movimento corporal - quem dança se configura, transforma seu próprio corpo, se molda e se remodela, se reconfigura: quando a dança se manifesta no corpo, a todo instante, reconfigura e transforma esse corpo, multiplicando-o, diversificando-o, tornando-o vários corpos que se sucedem. (DANTAS, 1996, p. 37)*

Nas artes da cena, o processo de manipulação da matéria corpo, de transformação dessa matéria, é processo de criação da forma (arte). Quem ao mesmo tempo sofre e produz esse processo sou eu (corpo) e as/os integrantes (outros corpos) do processo criativo.

A perspectiva foucaultiana, que acrescento neste momento, entende corpo como corpo-sujeito, como subjetividade. Assim, configurar a matéria em dança, transformar o próprio corpo, é configurar o corpo-sujeito (a subjetividade). Portanto, nos formamos enquanto formamos a obra, numa mesma operação. Não há

separação entre a ação de configurar a matéria e a ação de configurar-se.

Estou falando das artes da cena, mas se entendo que todo processo de criação é realizado pelo corpo, pelo gesto, pela intenção[4], pelo engajamento corporal, posso entender todo processo de criação em arte como uma formação da obra e do corpo-sujeito.

Encontrei na teoria de Pareyson, a descrição dos processos de criação que eu vivencio. Entendo que a identificação imediata ocorreu porque o autor fala, de outro jeito, dessas mesmas ideias: de que formamos e que, ao inventar o jeito de formar é necessário levar em conta a matéria que está sendo formada - "aquilo que se deve fazer se deixa fazer" (PAREYSON, 1993, p.60). Eu crio formas corporais, a matéria com a qual eu formo são corpos, são pessoas - inclusive eu mesma. Quando crio, estou formando, produzindo, corpos-sujeitos. Então, pergunto: Como uma obra de dança se deixa fazer? Isso implica perguntar: Como essas pessoas se deixam formar? Entendo esse "se deixa formar" como: as possibilidades dessas pessoas e a disposição e receptividade às propostas do grupo.

Entendo que minha ação ao criar, meus gestos ao coreografar, são construídos no processo de enxergar as possibilidades das pessoas e estimular a sua abertura. Portanto, para que as pessoas se deixem formar, eu tenho que, ao mesmo tempo, *deixar chegar.* Então, é parte da minha prática como criadora, que é também um treinamento, trabalhar a *escuta extraordinária* e operar a partir do *estímulo externo* (operar como efeito daquilo que os materiais-pessoas, me provocam, desafiam).

Alguma conexão com a proposta de educação de Paulo Freire? Considero absolutamente freireana essa necessidade da professora construir uma escuta extraordinária para perceber cada pessoa e compreender como vai trabalhar a formação desses alunos. Considero freireanos o gesto e a conduta de ir inventando a formação ao longo do processo, como efeito dos estímulos externos. Aqui, os estímulos externos para a professora-artista, são os processos de cada aluna/o.

Reescrevo, agora, o conceito de *formatividade* e, no gesto de escrever, ou no gesto de ler, imagino um processo educativo: fazer, inventando o jeito de fazer. Dar forma, inventando como formar. Se pensarmos em pessoas: vou formando pessoas inventando esse jeito de formar.

Como fazer? Nessa ação de formar, o que é necessário para conseguir

4 Intenção aqui entendida na perspectiva dos estudos labanianos, como *esforço* (LABAN, 1978)

inventar um jeito de formar enquanto está formando? O que é que eu preciso pra poder inventar o jeito de formar? Se a proposta é inventar, tenho que escapar daquilo que conheço, sair das operações que eu já aprendi a fazer. Porém, não há como sair do nada, ou ir para o nada. Então, com fazer?

Para elaborar essa resposta, lembrei de uma imagem criada pela Larissa Castro, num dos encontros do Café Paulo Freire Garopaba[5], para demonstrar o conceito de *libertação* de Freire. Larissa trouxe um desenho e a noção de *esbarradinhas* para explicar que no processo de libertação a gente vai se apoiando uns nos outros.

A esbarrada, efeito da ação de esbarrar, acontece quando o corpo encontra e encosta, ou colide em algo, geralmente sem intenção, de modo repentino, por acaso. Esbarrar também pode ser encarar, deparar-se com algo. A esbarrada produz mudança no fluxo do movimento e pode produzir mudança no trajeto.

Compreendo que o modo de inventar (o como) começa pela disposição às *esbarradinhas*: é necessária a escuta e percepção do outro; a percepção das possibilidades, abertura para possibilidades, é fundamental não ter medo de arriscar. Permitir-se surpreender nas *esbarradinhas*, assombrar-se e encostar-se nos obstáculos.

Então, parece que fica evidente que nesse processo de formação também sou eu que estou sendo formada. Nesse sentido, mais uma conexão com a prática freireana: a horizontalidade entre educador e educando. Se eu estou inventando um jeito de formar enquanto eu estou formando - entendo que esse inventar implica sair daquilo que costumo fazer -, eu também estou me inventando.

Há um detalhe importante: eu só consigo me inventar e inventar o jeito de formar enquanto eu estou formando. Eu só consigo inventar e me inventar se eu tenho comigo as pessoas que estão nesse mesmo processo, na relação. Eu só consigo me inventar se eu *deixo chegar*.

Enquanto falo da práxis freireana, relaciono com o modo de fazer, que nas artes da cena denominamos criação colaborativa (ARAÚJO, 2006; BERSELLI *et al*, 2018)[6]. A necessidade de criar junto, de reagir ao estímulo externo - às

5 O Café com Paulo Freire Garopaba é um coletivo ligado à Rede Nacional Café com Paulo Freire, coordenado por Elza Falkembach, que se reúne semanalmente em plataforma online.

6 Antonio Araújo descreve a dinâmica de trabalho do Teatro da Vertigem, que considera um processo colaborativo: "constitui-se numa metodologia de criação em que os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias - ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo - e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos" (ARAÚJO, 2006, p. 127)

esbarradinhas - vai formar educando e educador e vai produzir mobilidade nesses papeis.

Ao mesmo tempo, nesse processo, se produz a forma. No caso de um processo artístico, a forma é a obra, neste caso de processo educativo - pensado a partir da ideia de *formatividade* -, a forma é o conhecimento. Quando arte e educação se fundem em um mesmo processo, formamos obra, conhecimento, educando, educador e artistas.

Se estou convergindo o entendimento desse processo com a práxis freireana, não posso esquecer que estou falando de um processo de prática da liberdade, que se funda na libertação dos sujeitos da prática (os oprimidos). Assim, a pedagogia do oprimido, como afirma Ernani Fiori (1983, p. 3), não se trata de uma "pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente". Há, portanto, a necessidade de reinventar a cada processo pedagógico essa pedagogia. Assim, entendo a noção de *libertação* de Freire como parte do processo de *formatividade*, de inventar o fazer.

Chego novamente na imagem das *esbarradinhas*: como esse inventar o fazer depende do estímulo externo - das *esbarradinhas* - posso dizer que a prática da liberdade só acontece na relação. Essa ideia implica numa outra: a gente não cria algo novo sozinho, essa criação está na relação.

Escrevo, agora, sobre algo que é uma sensação: sinto que não me interessa criar uma forma - um movimento diferente, por exemplo -, se ninguém compartilha esse movimento comigo; se eu não mostro, se eu não performo esse movimento. Para que esse meu novo movimento exista, eu necessito que as pessoas o vejam. Então, as pessoas também precisam se permitir me ver.

No momento que as pessoas me acolhem e se permitem me ver e perceber esse meu novo movimento, então eu me sinto parte. Eu me sinto como se a minha ação fosse parte do mundo. Ela não é só minha, ela é parte do mundo. Reitero, portanto, que eu entendo que a criação implica a coletividade. A criação sempre acontece na relação: fazer, ser fazido, fazer e ser recebido, falar e ser escutado, e escutar, escutar, escutar... *deixar chegar*.

Um parêntese: quando falo "meu movimento", pode ser também o movimento ou o gesto realizado por outra pessoa do coletivo de criação, gesto do qual tive participação na sua criação. Mesmo que não seja executado por mim, ou

totalmente determinado por mim, também o considero meu movimento.

No processo de formar inventando como formar, de formar-se inventando como formar-se, aquele que faz, deixa de ser objeto para tornar-se sujeito. Quando escrevia esse texto, coincidentemente, ou não, eu estava lendo o livro Memórias da Plantação, de Grada Kilomba, no qual ela descreve sua experiência de formação:

> *Escrever esse livro foi, de fato, uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a "Outra", mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descria. [...] bell hooks usa estes dois conceitos de "sujeito" e "objeto" argumentando que sujeitos são aqueles que "tem direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias" (KILOMBA, 2019, p.27-28).*

Kilomba inventa um *como fazer* pesquisa, uma metodologia, que forma um saber de determinado tipo, também efeito de libertação[7].

Entendo, então, o processo de criação, como lugar privilegiado de tornar-se sujeito e como parte do processo de libertação. Lauren Ila Jones (2008, p. 248) comenta que "interpretações da libertação no pensamento freireano podem ser vistas na teologia, na política e na educação, bem como em sua intersecção". Entendo que a experiência artística - e aqui somo a experiência estética ao processo de criação - é local que favorece a essa intersecção. Ao formar, estamos lidando com todas essas dimensões.

Arremato essa escrita com a ideia de que a libertação é um processo que nunca termina. Se o processo de libertação nunca termina, o que define quando terminou um processo de criação?

Enquanto houver opressão, haverá necessidade de libertação. Sabemos que a opressão tem muitas caras, existem as macro e as micro opressões, às vezes se disfarçam de clichê. Entendo as relações de opressão como modos de governo - de si e do outro -, como tecnologias de subjetivação: elas fazem parte de nossa corporeidade, de nossa subjetividade (FALKEMBACH; ICLE, 2016; FALKEMBACH, 2019).

O processo artístico é um meio em que as opressões se revelam. Ao operar, ao formar, vamos nos deparando com elas: os perigos a enfrentar, os quais muitas vezes não sabemos nominar e que a arte escancara e inicia por dar forma.

Quando termina uma processo de criação? Penso que meu caso tem

7 "[...] a educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto" (FREIRE *apud* JONES, 2008, p. 248)

relação com o tempo que eu tenho, o tempo das pessoas que estão trabalhando comigo, somado a uma sensação de necessidade de compartilhar aquilo que está sendo feito. Necessidade de ter retorno, mais uma vez, a relação. Ali termina.

Por exemplo, o Axêro (obra cênica que dirijo)[8] foi um processo interrompido. Eu não consegui terminar. Mesmo que tenhamos conseguido compartilhar um momento antes de finalizar (dois ensaios abertos), o processo foi interrompido, devido o distanciamento social pra contenção da propagação do coronavírus. Então, fica uma sensação de que essa Maria que foi formada ao longo desse processo não está compartilhada. Como se isso que eu me tornei ainda não fosse.

São as palavras, o vocabulário comum, o gesto comum, o modo de percepção comum, o universo vocabular comum, que me fazem ser, ser do mundo. Preciso, então, que meu novo vocabulário, se torne vocabulário comum, faça parte do universo vocabular de um grupo.

Para finalizar, retomo aqui, a primeira intenção desse texto: mostrar a importância do processo de criação em arte como elemento central do currículo de arte. É no processo de criação que aprendemos a *deixar chegar* e experimentamos, na coletividade, um caminho de libertação. Numa abordagem freireana, uma aula de arte sem processo de criação, é uma contradição. Se não há processo de criação, não é aula de arte.

Referências

Livro

BANES, Sally. **Democracy's body**: Judson Dance Theatre, 1962-1964. Durham and London: Duke University Press, 1993.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The viewpoints book**: a practical guide to viewpoints and composition. Theatre Communications Group, 2004.

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

JONES, Lauren Ila. Libertação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 247-248.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogo, 2019.

8 A obra cênica *Axêro* tem texto de Gessi Könzgen, direção de Maria Falkembach, atuação de Gessi Könzgen e Jão Cruz, preparação corporal de Manoel Gildo Alvez Neto, cenário de Maurício Ploenals e figurino de Taís Prestes. O trabalho foi desenvolvido de modo colaborativo, portanto as coreografias e cenas são construídas com a colaboração de toda a equipe artística.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Capítulo de livro

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 2-16.

FOUCAULT, Michael. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul; CARRERO, Vera Porto. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

Artigo

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, São Paulo, v.6, p. 127-133, 2006. Acessado em 01 de out. 2021.

BERSELLI, M.; CORSO BRESSAN, V.; GEDOZ TIEPPO, J.; PEROSA SOLDERA, N. Processo colaborativo e a busca pela horizontalidade das relações entre as funções da cena: procedimentos, práticas e estratégias de criação. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 90–115, 2018.

CAMOZZATO, VIVIANE CASTRO. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 501-520, 2015.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 18, n. 3, p. 628-650, 2016.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Perspectiva da educação somática no currículo do Ensino Básico: dança e relações de poder no corpo. **Urdimento** - **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 34, p. 129-143, 2019.

FALKEMBACH, Maria; KÖNZGEN, Gessi. Princípios pedagógicos inerentes aos procedimentos dos Viewpoints: possíveis contribuições para desenvolvimento de práticas artístico pedagógicas. **Revista Rascunhos**. Uberlândia: UFU, v. 1, n. 2; 2014.

Tese/Dissertação/Monografia

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança**: forma, técnica e poesia em movimento na perspectiva de construção de sentidos coreográficos. 1996. Dissertação (Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física: UFRGS.

ENVASE: ENCONTROS, ALIMENTO, MODELAGEM EM ARGILA E QUEIMA ALTERNATIVA

Uidis Roger Evangelista[1]
Tarcila Lima da Costa[2]

Resumo:

O estudo teve como objetivo a proposição de encontros dedicados ao cultivo de uma horta, modelagem em argila e queima alternativa, de onde emergiram as relações, sendo nossas experiências de vida material de investigação em arte e prática em arte/educação, através do conceito da Estética Relacional. A proposta visa desobrigar a arte da institucionalização e seus sistemas, promovendo circunstâncias singulares de forma aproximada com a comunidade e espaços do cotidiano. Permeado pela delicadeza das relações humanas, busca por relacionar a estética, os sentidos e a vida ao ato político de fazer arte e arte/educação.

Palavras-Chave: arte, arte/educação, arte-relacional, cerâmica, alimento

Resumo em língua estrangeira:

The study aimed to propose meetings dedicated to the cultivation of a vegetable garden, clay modeling and alternative burn, from which relationships emerged, being our life experiences material for research in art and practice in art/education, through the concept of Relational Aesthetics. The proposal aims to disengage art from institutionalization and its systems, promoting singular circumstances in a close way with the community and everyday spaces. Permeated by the delicacy of human relations, it seeks to relate aesthetics, the senses and life to the political act of making art and art/education.

Palavras-Chave: art, art/education,art-relational,ceramic, food

1. Introdução

> *A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. (...) A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo." (RANCIÈRE, 2009, p.16-17)*

[1] Graduando no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) Campus Bauru- SP
[2] Professora Assistente Doutora no curso de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura) na Universidade Estadual Paulista (Unesp) Campus Bauru- SP

O presente artigo apresenta o trabalho desenvolvido durante uma Iniciação Científica no curso de Artes Visuais da Unesp- Bauru/SP. Tomando como ponto de partida de reflexão uma experiência singular vivenciada anteriormente onde o professor[3] propunha uma relação entre a modelagem e a produção de pães (alimento do cotidiano), promovendo no ateliê um estado permanente de proximidade com os alunos. Ao situar a relação do observador e a obra, Reynaldo Laddaga (2006) aponta a mudez do observador na arte contemporânea a qual pré-estabelece saberes para sua contemplação. Nossa pesquisa investiga, através do encontro, a redução da distância entre produtores e receptores de arte na partilha do sensível de Jacques Rancière (2009) para com isso, observar nas relações entre os indivíduos e as possibilidades de significação estética e política com a arte relacional na arte/educação para um viver melhor em comunidade, aliando ao processo de pensar arte e vida de maneira indissociável, como indica Nicolas Borriaud, (2009).

Encontro é o termo escolhido para tratarmos da arte relacional, daquilo que acontece entre as pessoas. No caso, daquilo que acontece entre as pessoas durante o processo de cultivo de uma horta, modelagem e queima de objetos cerâmicos. Para Nicolas Bourriaud (2009) os encontros para confeccionar artefatos e objetos do cotidiano, apontam para uma inversão completa nos objetivos estéticos culturais e premissas da arte moderna. A ideia é sair do conceito de local tradicional da arte (como galerias e museus) para que chegue até o público onde ele está. Ao questionar quais são os interesses da arte contemporânea e sua atuação em nosso contexto social e nos desdobramentos da nossa cultura, Bourriaud (2009) indica nossas relações interpessoais, e com o ambiente, a revisitação as nossas origens, nossos hábitos e experiências como material para a arte. Bourriaud (2009) menciona a coexistência da obra/objeto e observador, com relevância para as exposições dos anos 1990 e cita artistas como Rirkrit Tiravanija, e a emblemática obra no “Aperto 93” Bienal de Veneza, que consistia na disposição de móveis objetos e utensílios de uma cozinha, onde o público interagia com o ambiente, era possível preparar sopa chinesa e servir-se. Podemos citar também um projeto do artista brasileiro Jorge Menna Barreto, com o título “Restauro” que consistiu em um restaurante/obra que esteve aberto durante toda a 32ª bienal de artes de São Paulo. Um objeto artístico complexo

[3] Professor Paulo Damé, UFPel (Universidade Federal de Pelotas)

e multidisciplinar em que o artista convida o público a consumir arte, no ato cotidiano de alimentar-se, apresenta o conceito de “escultura ambiental” ao definir nosso sistema gástrico tal qual uma ferramenta escultórica relacionando nossa alimentação à modelação da nossa paisagem, uma crítica ao sistema de monocultura proposta pelo agronegócio em plantios de grande escala e todo o impacto desse modelo de cultivo. O projeto “Restauro” emerge apresentando como alternativa produtos oriundos de modelos agroflorestais, com frutos da estação e livres de defensivos químicos, convidando a uma reflexão sobre arte e a conjuntura social por meio de um ativismo alimentar, para o artista uma alimentação precisa ser nutritiva, politizada, encantadora e relacional (BARRETO, 2016).

Outra referência, o artista Rogério Marques junto ao coletivo MalOca Lab, são artistas/ativistas com ações intervencionistas, catalogadas na dissertação: Desobediência Urbana e dispositivos e práticas “urbanômades”, quando o autor acompanhou algumas ações; uma oficina de plantio de hortas de em espaço urbano, e o mapeamento de árvores frutíferas e plantas comestíveis não convencionais as PANCS em locais públicos na região do bairro Porto, em Pelotas-RS.

Assim, com essas questões em mente, surgiu a proposta do trabalho apresentado a seguir, como um relato de proposição artística, partindo do entrelaçamento de alguns conceitos estruturais, diretamente relacionados à compreensão da relação entre Arte e Vida. Esses pontos conceituais são: modelagem em argila, queima alternativa, arte relacional e alimento cotidiano e juntos constituíram a proposta de encontros aqui chamada de Projeto Envase.

2. Projeto Envase – Os Encontros

O Projeto Envase buscou caminhos para propor uma experiência singular, (DEWEY, 2009) em arte-educação e para melhor observação da mesma a atenção foi voltada para os quatro indicadores propostos por Costa e Rizzi (2018): o acolhimento, a horizontalidade, a singularidade e o conceito de “ampliação de abertura para vida” como indicadores para avaliação da potência dos encontros, seguindo os referenciais teóricos e investigando o cultivo das relações como arte. A ideia inicial era a de propor uma espécie de projeto piloto que serviria de base para outras experiências em comunidades, no entanto, com a ocorrência da pandemia de Covid-19, que nos conduziu ao inesperado distanciamento, tomamos os registros do projeto piloto (realizado no quintal da casa de uma das autoras, contando com a participação

das crianças da família), como campo de observação. A vivência do Projeto Envase contou com algumas etapas, que serão apresentadas de forma mais detalhada adiante: O cultivo de uma horta; A modelagem em argila; A Colheita da Horta e A montagem e a Queima do forno de papel.

A fim de melhor observar a potencialidade do encontro e organizar nossos resultados no coletivo das ações, foram utilizados como base para avaliação e análise, os indicadores, mencionados anteriormente, propostos por Costa e Rizzi (2018), a saber: a) **acolhimento**: proposto como a capacidade de receber os participantes em um ambiente preparado para a realização das atividades em modelagem em argila e a vivência proposta do encontro. b) **horizontalidade**: busca do predomínio na capacidade de diálogo por um ambiente menos hierárquico e impositivo no processo de produção das peças de cerâmica e a relação entre as pessoas e a prática na arte/educação. c) **singularidade**: fomento à expressão individual, valorização do cotidiano e contexto de vida de cada participante buscando evidenciar o fortalecimento da identidade. Considerando as técnicas, resultados formais, e processuais de cada projeto como fator pertinente, mas não central; d) **"ampliação de abertura para a vida**": expressão baseada nos conceitos de Ostrower (1978) que vincula o ato criativo com a 'intensificação do viver'. A criação das peças cerâmicas pretende estimular o pensamento dos participantes a um olhar mais apurado sobre si mesmo, sobre aquilo que os circunda e possibilidades de agir, pensar, construir e ser. Na perspectiva da arte/educação, e para além do objeto final de cada participante, buscar indicativos de uma ação que tenha significado e relação entre os fazeres artístico de uma peça de argila, no convívio com outras pessoas e o ambiente.

O percurso metodológico compreendeu a cartografia como registro de processo, e acentuando a percepção do pesquisador acerca dos eventos ocorridos. Para Kastrup (2009), as ferramentas conceituais de cartografia e pesquisa intervenção consiste em habitar os territórios da formação, que envolve estar aberto para os encontros e o inesperado na relação aprender e ensinar, com base para análise no coletivo da situação presente no presente. Um gesto em pesquisa que declara participação na relação com o sujeito/objeto pesquisado. As questões que se colocam sob essas perspectivas são segundo (KASTRUP e BARROS, 2009).

A seguir, o relato das etapas que foram vivenciadas:

2.1 O Cultivo de Uma Horta

A iniciativa da professora e orientadora desse trabalho em ativar um espaço e abrigar em seu quintal o projeto de uma horta, convergiu, então, com os objetivos iniciais, de experimentação do projeto, de realizar os encontros para modelagem e a queima, em um território cotidiano rico em afeto e diversidade, associado à produção de alimento (Infelizmente não há registro do processo de cultivo da horta) (Figura 2). Na perspectiva da arte relacional essa relação entre os moradores e o autor foi pautada em muitos encontros e nos diálogos sobre o manejo das plantas, e a transformação do ambiente; seguindo o conceito de “escultura ambiental”, do artista Jorge Menna Barreto (2016) que relaciona nosso sistema gástrico a conformação da paisagem, em uma crítica às monoculturas, e provoca para uma alimentação, nutritiva, estética e relacional. Importante lembrar que nos dias atuais, com a aceleração do ritmo de vida, o contato consciente com questões do cotidiano, como a alimentação, tem sido objeto artístico e de pesquisa na produção de conhecimento em arte.

2.2. A Modelagem em Argila

A inquietação em relacionar vida e arte, através do fazer, considera os encontros para modelagem em argila e a queima em forno de papel elementos originários desse trabalho, como prática em arte e arte/educação. A modelagem é atividade milenar e presente ao longo da cultura humana (SILVA,2017). Na definição da artista e professora Adel Souki (2013) “argila é palavra técnica para barro” e lidar com sua massa nos coloca em contato direto com a terra, conceitualmente nos propiciando uma certa reconexão com a origem de nossa capacidade de subsistência. A argila utilizada na pesquisa, foi adquirida já em condição para modelagem. Ainda assim, a sova, processo de “amassar” a argila para a retirada das bolhas de ar do bloco de argila, se faz necessária em todas as técnicas de modelagem, pois, caso o ar permaneça dentro da peça o estouro durante a queima é inevitável, podendo destruir outras peças.

Utilizamos nos encontros, materiais básicos para a prática e introdução à modelagem em argila, três técnicas principais, sendo elas: **método direto**, que consiste na modelagem direta com os dedos indicadores e polegares na palma da mão, geralmente usada em peças pequenas; **técnica de roletes**; sendo a mais praticada pelos povos indígenas no Brasil, consiste em modelar diversos roletes uniformes de argila, inicia-se o modelar com um espiral e vai subindo as paredes com

os roletes e alisando interna e externamente com alguma ferramenta formando a peça; **técnica das placas**: utiliza-se rolos para abrir a massa (argila), sobre sarrafos para obtenção de uma placa uniforme, em seguida utiliza-se de materiais diversos: desde palito de sorvete, colher, gravetos, facas (sem ponta), estecas e tudo que compreenda a necessidade no acabamento das peças modeladas. Os encontros para a modelagem contaram com a participação apenas de crianças (filhos dos autores) uma vez que ainda seria experimental. As reações iniciais estavam no campo da dúvida sobre os materiais e as possibilidades sobre o que fazer. Aos poucos emergiram questões: "tio, essa argila está dura!", "eu quero fazer assim, mas não consigo" e outras questões mais. Essa relação de atrito entre a técnica específica e a "livre expressão" foi um forte campo de promoção de relações. Sugere a importância dos encontros e a experimentação em arte como intervenção na relação micropolítica na formação do educador e sujeito pesquisados. As imagens a seguir demonstram mais claramente o teor dos encontros. (Uma das imagens está com faixa para não identificação dos autores)

Figura 1- Conjunto de Imagens apresentando o processo de modelagens de utensílios, 2019. Arquivo do autor

2.3. A Colheita na horta:

> *[...] os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relações representam objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais" (BOURRIAUD, 2009, p.4).*

Uma intervenção para um modo de vida inventivo (DIAS, 2011) no fomento das relações, entre os sujeitos e o ambiente, o autor junto aos moradores do espaço (quintal da casa da orientadora, também autora deste trabalho), cultivaram uma horta ao longo de três meses, de onde colheu-se hortaliças no decorrer do tempo, temperos e posteriormente batata doce. A colheita de maior número de verduras (alface) ocorreu no mesmo dia da montagem do forno e da queima. A intenção era associar a colheita realizada em grupo (moradores e convidados) com o compartilhamento de alimentação de todos, durante o processo de montagem do forno e queima das peças.

Figura 2 - Ambiente e relações durante a colheita na horta, 2019.Arquivo do autor

2.4. A Montagem e a Queima no forno de papel

Os vestígios da cerâmica junto a humanidade, é datado entre 25.000 e 30.000 anos, como indica (SILVA, 2017), estando intrínseca ao domínio do fogo e a transformação dos elementos naturais em material artificial sendo pertinente na mudança dos hábitos alimentares junto com a agricultura. A queima em forno de papel, pode se entender como uma releitura da queima em fogueira, com adaptações estruturais ao inserir o jornal com barbotina para retenção de calor e uma base para sustentação das peças, como podemos observar na figura 2.

A produção de um forno de papel envolve algumas etapas, desde a coleta de materiais como jornal e madeira, passando pela produção da estrutura com jornal e barbotina, até a queima em si mesma. E em cada uma dessas etapas ocorreu diferente grau de participação dos envolvidos. Pode-se dizer que o momento da queima que contou com maior participação foi a de produzir o forno com o jornal molhado em barbotina. Após essa etapa, o período de aguardar e acompanhar a queima também foi bastante significativo. Inclusive devido a bonita imagem do fogo atravessando o cone que se forma, saindo pela parte superior (Figura 3). Imaginar, poetizar sobre o que estaria acontecendo dentro do forno, envolve um aspecto fantasioso que provoca alguma expectativa e muitos diálogos. O medo e a sedução que o fogo provoca também foram assunto, bem como a transformação da matéria que ocorre durante a queima das peças.

O encontro para a montagem do forno ocorreu em uma tarde de domingo, com almoço cuja salada acabara de ser colhida. Com os materiais separados, teve início a montagem começando pelo o preparo da barbotina (mistura de água e argila) por adultos e crianças. A estrutura de madeira contou com a participação de todos, assim como o revestimento com o jornal molhado, para acender o forno. É necessário a produção de brasa, e foi aproveitada da churrasqueira do almoço que assava legumes promovendo a composição do encontro, convergindo para relação entre arte e vida.

Figura 3 – Imagens do processo de montagem e queima do forno de papel, 2019.Arquivo do autor

.

> *[...] é um equipamento impregnado de profundo caráter coletivo e celebrativo, onde o encontro de várias pessoas reunidas para confeccionar um forno que não comporta mais que uma dezena de pequenas peças, sugere a existência de um "algo a mais" que o mero ato de queimar peças cerâmicas (SILVA; 2016, p.34).*

Após a montagem, o aquecimento e o início da combustão da estrutura demoram em média duas horas, e o Projeto Envase necessitou de quatro horas, provavelmente devido à baixa quantidade de brasa utilizada. Este tempo de espera foi permeado por brincadeiras, conversas, alguma ansiedade e apreciação da força do fogo se estendendo até a noite.

3. O que observamos

Em relação a proposta inicial de observação da potência dos encontros tendo como fundamentação os conceitos propostos por Costa e Rizzi (2018), é possível dizer que, em relação às etapas do Projeto Envase:

O Cultivo de uma Horta: A etapa de cultivo da horta foi uma das etapas mais intensas, uma vez que durou cerca de três meses e solicita diálogo permanente,

aprendizado sobre as necessidades das plantas, e interação viva, na observação cotidiana do crescimento de cada um dos alimentos. Foi absolutamente perceptível a vivência dos conceitos de Acolhimento e Horizontalidade nas relações. Já os aspectos relativos à Singularidade e "Ampliação de abertura para a vida" ficaram restritos, já que não havia momentos dedicados à criação prática. No entanto, cabe lembrar que o objetivo da proposta é relacional e sendo assim, o campo de observação também o é. E podemos dizer que tanto a questão da Singularidade quanto da Ampliação de abertura para a vida ocorreu, e com frequência, pois a cada cuidado com a terra, a cada momento de contemplação, de tomada de decisão, individual ou coletiva, tais aspectos eram vivenciados.

A modelagem em Argila: O momento dedicado à modelagem em argila foi permeado pela Horizontalidade e Acolhimento, pelo diálogo, pela escuta. Quando se está aprendendo uma técnica, como a de modelagem, no início ocorrem muitas dúvidas e alguma ansiedade. Mas as relações de confiança e o diálogo colaboram para que os participantes se sentissem à vontade, e mesmo, ousassem na criação (Singularidade e "Ampliação de abertura para a Vida) de alguns detalhes, formatos e adornos de seus utensílios.

A Colheita da Horta: O momento de colher o que se plantou e cuidou e em seguida produzir um alimento é realmente mágico! A expectativa em experimentar o molho do macarrão feito com manjericão caseiro, a salada de alfaces, tudo passa a ter um sabor bastante especial. O momento da colheita ocorreu no mesmo dia da montagem e queima do forno de papel, o que fez com que outras pessoas fossem convidadas e participassem desse momento de alegria. Foi, mais uma vez observado, Acolhimento e Horizontalidade, enquanto a Singularidade e Ampliação de abertura para a vida, ocorreram de forma tímida, nas escolhas de cor e sabor dos alimentos a serem experimentados, bem como nas relações entre as pessoas, e nas manifestações espontâneas de prazer em poder colher o próprio alimento, dando espaço para que outras dimensões dos diálogos e afetos pudessem ocorrer entre as pessoas. Infelizmente, devido a uma questão de horário, não foi possível o fazer coletivo do almoço, apenas a ingestão.

A montagem e Queima no forno de papel: Como mencionado, a montagem e a queima das peças modeladas ocorreram no mesmo dia da colheita da horta, acompanhada por um almoço. Montar o forno significou fazer parte de um processo coletivo com um objetivo muito definido: o forno precisava estar em perfeitas condições para a queima das peças ocorrer de fato! A expectativa e a divisão de trabalho, envolta em assuntos cotidianos, risadas e diversões promove um ambiente em si mesmo de Acolhimento. Todos trabalharam, na medida do possível e do interesse individual, respeitando as diferenças das características de cada um. A Singularidade e Ampliação de Abertura para a Vida, puderam mais uma vez, não tanto serem percebidas no fazer prático, mas nas relações.

Aqui as etapas foram observadas de forma estanque, isoladas umas das outras, seguindo o formato linear que um texto solicita e imbuídos de olhar investigativo. No entanto, é muito importante ressaltarmos, que as diferentes etapas foram inseridas em um cotidiano familiar. Vivenciar esta experiência, que inicialmente seria um projeto piloto, foi marcadamente uma importante etapa de construção e fortalecimento de vínculos sensíveis entre os envolvidos. Vínculos estes que por sua vez fortalece a poética de vida, e nos impele a continuar produzindo arte no cotidiano, produzindo arte nas relações, e nos fortalecendo mutuamente por meio de nossos afetos para ultrapassarmos as diferentes dificuldades que a vida em sociedade nos impõe.

> *Vivemos uma época de paradoxos: catástrofes, desastres, desesperança, mas igualmente de crença no humano, na construção de processos de dignificação da vida, no estabelecimento de uma ética planetária. (MEIRA e SILVA 2013 p.39)*

E é com este sabor do alimento vivo constituído nas relações, servido em envases de feitio manual que propomos que essa poética de vida se estenda da melhor maneira possível, a todos. E assim, de forma coletiva e sensível possamos nos reestruturar poeticamente e transcender para o inevitável enfrentamento do amanhã.

REFERÊNCIAS

Livro

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
LADDAGA, R. **Estética de La Emergência: La formación de otra cultura de las arte.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.2006**.**
RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: Estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.
OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes. 1978.

Capitulo de livro
KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.
Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf > Acessado em:29/11/2020

Artigo
COSTA, TL; RIZZI, MCSL. **Territórios inclusivos e produção de cuidado nas ações de arte/arte-educação do projeto Jamac/Monica Nador**. São Paulo, SP, 2018. Práticas e ConfrontAÇÕES Anais [recurso eletrônico] do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, setembro de 2018, São Paulo, SP; [Luísa Paraguai ... [et al.] (orgs.)]. – São Paulo: ANPAP: UNESP, 2019. Online. Acessado em: 16 out. 2021 Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro___COSTA_Tarcila_Lima_da__RIZZI_Maria_Christina_de_Souza_Lima.pdf.>.

MEIRA, M.; SILVA U**. Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos**. 2013. Visualidades. Goiânia v.11 n.2 p. 37-57. Online. Acessado em: 14 de out. 2021 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30684/16684>

Tese/Dissertação/Monografia
SILVA, K. **A construção de fornos de baixo custo para queimas cerâmicas em alta temperatura: um percurso alternativo possível**. 2017. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.Online. Acessado em:15 out.2021 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150545

MARQUES, R. **Desobediência Urbana: dispositivos e práticas urbanômades.** 2016. Tese (Doutorado em Artes) - Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, 2016. Online. Acessado em:15 out. 2021Disponivel em< http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4409>

Documentos eletrônicos
ADEL Souki – **Série Professores Artistas**. Direção: Geraldo Loyola. Produção: Alysson F. Costa, Gabriela Gontijo. UFMG, 2013. Online. Acessado em: 15out. 2021 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mWmYCNsh_ss

BARRETO, J. **ATIVAÇÃO de Obra – Jorge Menna: Restauro**. Produção: 32ª Bienal de São Paulo, 2016. Online. Acessado em: 17 out. 2021 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXvj_x0qs7U>

ANDANÇAS DE UMA PROFESSORA/ARTÍSTA E A PESQUISA EM ARTE "RAÍZES"

Monica Rodrigues de Farias [1]
Maria de Jesus dos Santos Diniz[2]

Resumo:

Uma pesquisa sobre imersão artística realizada no município de Alcântara-Maranhão, em 2019. Ação do projeto "Confluências" do SESC/MA. Narrativa de arte/educadora/artista, em que abordar-se-á questões sobre o ser artista/professor - seus rizomas/desdobramentos da pesquisa em arte, onde o objeto de estudo visual foi originário da experiência estética com o meio ambiente. Os pontos de contato são as influências artísticas de Bené Fonteles, Frans Krajcberg e Lygia Clark e a referência em John Dewey - que versa sobre a arte como experiência, e Deleuze/Guattari - por conta do mapeamento cartográfico de território, resultando na intervenção e mediação artística "Raízes".

Palavras-Chave: Artista/professor. Pesquisa em arte. Experiência estética. Intervenção artística. Mediação.

Abstractra:

A research on artistic immersion carried out in the municipality of Alcântara-Maranhão, in 2019. Action of the project "Confluences" of SESC/MA. Narrative of art/educator/artist, in which will approach questions about being an artist/teacher - its rizomes/unfoldings of research in art, where the object of visual study originated from the aesthetic experience with the environment. The points of contact are the artistic influences of Bené Fonteles, Frans Krajcberg and Lygia Clark and the reference in John Dewey - who talks about art as experience, and Deleuze/Guattari - because of the cartographic mapping of territory, resulting in the intervention and artistic mediation "Roots".

Keywords: Artist/teacher. Research in art. Aesthetic experience. Artistic intervention. Mediation.

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Mestra em Artes – PROF-ARTES/UFMA. Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão. Professora de Artes Visuais pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão/SEDUC. Atualmente na gestão da Escola de Cinema do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA.

[2] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão UFMA. Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão. Professora de Artes Visuais pela Secretaria Municipal de Educação de Matões do Norte, Maranhão.

1. Imersão artística: A Experiência do Ser Artista/Professor

O Projeto Confluências do SESC[3] em sua segunda edição, foi lançado por edital em 2018 para alguns estados, entre eles o Maranhão. Após seleção, formou-se uma equipe composta por artistas visuais locais, empreendedores de economia criativa e arte/educadores, a partir do currículo profissional, definindo-se assim o coletivo artístico "Confluentes"[4].

Os primeiros encontros entre Confluentes e coordenação[5] foram formações e "incubadora de ideias", momentos em que se tinha a oportunidade de falas e escutas para o planejamento coletivo das intervenções artísticas a serem desenvolvidas na "Ilha de Imersão"[6] (instalações, lambes, grafite, videoarte, documentários etc.) e a conexão com a comunidade local. A escolha final do grupo optou pelo município de Alcântara - Maranhão, por ser um território ancestral, com muitas comunidades quilombolas, sua história como conjunto arquitetônico e urbanístico do século XVIII tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, suas riquezas naturais (litoral e manguezais), além da ameaça da Base Espacial Militar.

Cabe dizer que apesar do grupo de Confluentes ter passado por um processo de seleção curricular, com análise do portifólio artístico inclusive – mesmo assim, houveram falas que evidenciaram uma visão separatista e pseudo hierárquica de alguns artistas para com os arte/educadores da equipe, como se fossem os relegados a um segundo plano. Na proposta de realizações do projeto Confluências, havia a necessidade da elaboração de material educativo para mediação cultural – papel que caberia a nós arte/educadoras selecionadas[7]. Mas, porém, não queríamos somente

[3] Realizado em pelo menos 10 estados no Brasil, o Confluências atua como uma espécie de fórum setorial para as artes visuais no Sesc, por promover um debate em torno da linguagem a partir de uma visão sistêmica, e também como uma incubadora, por incentivar o desenvolvimento de soluções para as problemáticas apontadas. Estruturado em encontros presenciais, o Confluências incentiva a produção artística local, promove o debate sobre a cultura e a arte e contribui para o aperfeiçoamento do seu sistema produtivo, além de realizar os projetos resultantes de cada edição. Seu compromisso, alicerçado na valorização do processo, tem impactado positivamente as regiões onde atua, dinamizando as práticas das artes visuais de forma descentralizada, preservando diversidades e singularidades das culturas regionais e convergindo a produção nacional. Referência: SESC. Sesc Confluências. 16 de out. 2021. Online. Disponível em: https://www2.sesc.com.br/portal/site/confluencias/.

[4] Nome designado ao coletivo do projeto Confluências.

[5] Coordenação de Betânia Pinheiro, Paula Barros, Dinho Araújo e o curador Sergio Rezende.

[6] Haviam três propostas iniciais: Município da Raposa, Alcântara ou Centro Histórico de São Luís.

[7] Monica Rodrigues e Maria Diniz.

realizar essa missão (que é para nós, nobre e importante, certamente), mas queríamos ser protagonistas também de uma A/R/TOGRAFIA, visto que:

> *O entendimento da articulação desses "três tipos de 'pensamento': teoria (theoria), prática (práxis), criação (poiésis)" tornou-se um tema de muito interesse para arte/educadores e "para aqueles que recorrem à arte como meio de ampliar sua compreensão de ideias e práticas. (IRWIR, 2008 apud COUTINHO 2013, p. 238).*

Era uma excelente oportunidade de ampliar a partir da experiência, a compreensão sobre uma vertente das artes visuais que instigava nossa vivência. A busca pela anatomia escultórica de elementos coletados da natureza: pedras, troncos, raízes, galhos, folhas, sementes – já havia sido tema de outra pesquisa artística intitulada "Relevos Sensoriais"[8] anteriormente.

Desta vez, cartografar territórios em mangues e o litoral de Alcântara, oportunizaria um outro mapeamento com esses "achados" oriundos do *habitat* natural, sem impactar o meio ambiente. Os itens oriundos de coletas foram: raízes soltas de mangue, seixos, lixo marítimo (aro de bicicleta, cordas e boia de navios), como apresentaremos mais adiante.

A imersão nos territórios naturais e históricos de Alcântara foram gerando contatos estéticos *in loco* e promovendo a ampliação de sentidos, somados a antecedentes artísticos que exploraram as mesmas visualidades e sensorialidades da arte/vida, com referências dos artistas: Bené Fonteles, Franz Krajcberg e Lygia Clark.

Figura 1 - Trepante, 1965. Lygia Clark. Fonte: Google Arts & Culture. Imagem retirada do https://g.co/kgs/aa5vHg

[8] Exposição realizada na Galeria do SESC/MA em 2016. Referência: Galeria apresenta exposição "Relevos Sensoriais" garantindo acessibilidade à cultura. TV Guará. Ricardo Shimosakai. São Luís, 09 nov. 2016. Acessado em 16 de out. 2021. Online. Disponível em: https://www.ricardoshimosakai.com.br/galeria-apresenta-exposicao-relevos-sensoriais-garantindo-acessibilidade-a-cultura/.

Figura 2 - Frame do filme sobre Bené Fonteles “Cozinheiro do Tempo”. Direção André Luiz de Oliveira, 2009. (imagem retirada do https://www.youtube.com/watch?v=4KRfEZocV0k)

Figura 3 - Frame do Programa Expedições sobre Franz Krajcberg “O grito da Natureza”. TV Brasil (imagem retirada do https://www.youtube.com/watch?v=yXvaM_H1_As)

De onde vem essa necessidade de encontros com objetos esculpidos pela natureza? O que nos motiva a prescrutar arte em territórios de meio ambiente? Uma fala que alicerça essa pesquisa da arte como experiência, pode colaborar nesta autocompreensão: “Cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores”. (DEWEY, 2010, p. 162). E essa frase encontra sentido, quando se resgatam memórias que confirmam as “pedras de toque” da escolha da materialidade estética orgânica nas brincadeiras de infância, ou posteriormente, nas experiências docentes na escola.

As aulas sobre Arte Moderna e as inversões de valores Dadaístas de Duchamp, sempre foram momentos de ricos debates com os educandos em sala de aula, desconstruindo ideias arraigadas de "obra de arte" como representação do belo e ampliando o conceito para "objetos artísticos", como propõe Celso Favaretto no vídeo "Isto é Arte?"[9]

A Arte Conceitual e a *Land Art* também ofereceram reflexões sobre o objeto artístico, suportes e suas multiplicidades. Quanto aos artistas citados que alicerçam a pesquisa visual "Raízes", o elo são os objetos artísticos por eles criados com a materialidade oriunda da natureza e a forma como propuseram a percepção/experimentação pelos sentidos. Fonteles, Krajcberg e Clark têm um encontro metafórico pelas correspondências de suas criações artísticas - a busca de uma materialidade desbastada ou mesmo moldada pela natureza, que se reorganiza a partir da experiência singular de cada um, atingindo similaridades não propositais, de uma estética que intervêm na visualidade originária de formas presentes no meio ambiente, evidenciando-as quase que minimalisticamente, mesmo que prenhe de significados conceituais intrínsecos.

A Arte Moderna e Contemporânea, permitiu a experiência artística desprendida da aura de obra de arte com maior liberdade, mas também, pautada na consciência. Sobre esse aspecto de basilar importância na criação artística, afirma Dewey:

> *(...) o homem[10] é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é a característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à ideia da arte como ideia consciente – a maior realização intelectual na história da humanidade. (DEWEY, 2010, p. 93).*

Dentro do parâmetro da continuidade de uma pesquisa de objetos artísticos oriundos de coletas, em territórios de manguezais e litoral, que estabelecessem pontos de contatos com conceitos e referências conectadas ao sensório/ambiental, "Raízes" foi germinando por múltiplos lugares a partir das andanças de imersão artística. Ser artista/professora não é uma opção vaidosa, "querer ser artista" é

[9] Palestra gravada no Itaú Cultural em julho de 1999. Acessado em 17 de out de 2021. Online. Disponível em: https://youtu.be/-XG-71wqwUI.
[10] Melhor dizer - Seres humanos ou a mulher, o homem.

necessidade pessoal/profissional de cartografar seus próprios caminhos trilhados durante o percurso. “Um dos princípios do rizoma, é a cartografia, por ser um sistema “aberto, conectável” – como os mapas”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Como Rizomas-Raízes, essa pesquisa em arte conectou-se a partir das possibilidades encontradas no contexto e nos mapas da experiência, buscando nesta territorialidade, uma própria cartografia.

2. Experiência estética “raízes”: germinal e rizomática

Iniciamos nosso mapeamento artístico no território de Alcântara – MA. Sabíamos[11] o que queríamos, tínhamos ideia de por onde começar, porém, descobrimos cartografando pelo percurso outras potencialidades não ambicionadas.

> O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. (COSTA, 2014, p. 67).

Nas andanças em busca de materiais oriundos do mangue e do litoral, nos territórios da Praia de Mamuna e Beirada que aconteceram as coletas ecológicas para criação escultórica com raízes[12].

Figura 4 – Andança-Coleta da Pesquisa “Raízes”. Fonte: acervo pessoal Monica Rodrigues, 2019.

[11] Monica Rodrigues, Maria Diniz e Victor Vilhen.
[12] Nenhuma raiz foi arrancada de seu ecossistema, coletou-se apenas raízes já desprendidas de suas matrizes originais.

Nas andanças pelos territórios de coleta, “tropeçamos” no que afirma Costa (2014, p. 71): “A Cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo da pesquisa”. Ou seja, começamos a encontrar outros elementos não planejados - o lixo marítimo, que, conjugados com a fonte material natural – as raízes, agregaria fortes conceitos simbólicos.

O lixo marítimo encontrado nas coletas devia ser absorvido nos objetos escultóricos idealizados: boia e cordas de navio, aro e pedal de bicicleta, entre outros resíduos industrializados devolvidos pela maré ao mangue e litoral praiano, agora entrariam também para a proposta artística.

Figura 5 – Achados de Coleta da Pesquisa “Raízes”. Fonte: acervo pessoal Monica Rodrigues, 2019.

A base para os objetos escultóricos foi feita artesanalmente, com formas de plástico e gesso em pó dissolvido. Após a sustentação das peças escultóricas de raízes como esculturas nas bases de gesso, recobriram-se com argila do mangue local para uma uniformidade mais naturalística as peças.

Nos processos de feitura da fixação nas bases dos objetos escultóricos, surge como brincadeira a proposta de realização de uma performance para a instalação artística “Raízes”, isso depois de Vitor Vilhen[13] colocar uma das maiores peças de raízes nas costas. A imagem que surgiu no momento, parecia a de um Cristo carregando a cruz. Como Vitor é graduado em Teatro, lançamos a proposta para ele

[13] Arte/educador contratado pelo projeto Confluências para apoio aos Confluentes, mas que se engajou na nossa proposta em particular, fazendo parte dela também como artista.

desenvolver a performance. Mas, para aceitar, ele exigiu que fossemos nós dois em procissão teatral até o local da instalação/intervenção artística.

Figura 6 – Estágios da criação dos objetos escultóricos “Raízes”: arte/educadora Maria Diniz preparando o gesso, a peça afixada em forma com gesso aguardando secagem e a peça já com a base coberta de argila de mangue. Fonte: Acervo pessoal Monica Rodrigues, 2019.

Criamos então nossos personagens como guardiões da natureza – os elementais. O ritual aconteceu ao entardecer, numa procissão solene da Ladeira do Jacaré até as ruínas do Palácio do Imperador[14] – local que foi definido para a intervenção artística depois de mapeamento de vários espaços analisandos de acordo com as necessidades de: fluxo de pessoas, ambientação conceitual para compor com os objetos escultóricos propostos (expografia) e o simbolismo do próprio lugar – sua história.

A performance aconteceu então, como mais um desdobramento desta cartografia. Com nossos corpos cobertos de argila de mangue e carregando raízes, eu - a figura feminina que leva a raiz bebê num dos braços como uma Madona e no outro, uma flor de mamuna[15], e Vitor – a figura masculina que leva nas costas a raiz crucifixo.

[14] Palacete conhecido por ter sido construído para receber o Imperador Dom Pedro II em visita a Alcântara. Como haviam duas famílias aristocratas rivais em disputa para serem as anfitriãs do imperador, a viagem foi cancelada e os palacetes jamais foram concluídos.
[15] Semente de planta nativa local, que é simbólica, pois dar nome a comunidade quilombola de Mamuna, ameaçada pela Base Espacial de Alcântara - MA.

Figura 7 – Ação Performática pelas ruas de Alcântara. Fonte: Acervo pessoal Monica Rodrigues, 2019.

A performance finaliza com a nossa chegada as ruínas do Palácio do Imperador, sentamos frente a frente como que em um trono fictício, depois de depositarmos as raízes na entrada do local e nos olhamos por longos minutos, enquanto os últimos raios solares ainda iluminavam o espaço. Depois, seguimos para a porta dos fundos do palácio de mãos dadas e finalizamos enfim a performance.

3. Desdobramentos

Figura 8 – Objetos Escultóricos “Raízes”. Fonte: Acervo Pessoal Monica Rodrigues, 2019.

A proposta se amplia, as dobras da pesquisa se apresentam de acordo com os movimentos em contexto. O que era para ser somente uma exposição de objetos escultóricos oriundos do meio ambiente local, mais especificamente do mangue e da faixa litorânea, exigiu também a realização da performance – o que fortaleceu o teor

referente ao ativismo ecológico de preservação deste ecossistema. Uma construção simbólica que enfatiza a preservação dos manguezais e do ambiente marítimo, que devolve o lixo pelas marés de volta ao litoral – fruto da ação humana que impacta desastrosamente o meio ambiente.

Esses foram alguns desdobramentos que a pesquisa nos propôs e que na criação de objetos artísticos foram evidenciados conceitualmente pelas visualidades e materialidades utilizadas.

Figura 9 – Instalações no espaço interno das ruínas do Palácio do Imperador. Fonte: Acervo pessoal Monica Rodrigues, 2019.

Figura 10 – Vista dos nichos/janelas das ruínas do Palácio do Imperador, com os objetos escultóricos expostos. Monica Rodrigues a esquerda e Maria Diniz a direita. Fonte: Acervo pessoal Monica Rodrigues, 2019.

A ação cultural de mediação foi outra grata surpresa, já que com a feliz coincidência de ter uma escola pública em frente ao espaço expositivo da intervenção “Raízes” - o Palácio do Imperador,[16] facilitou o acesso do público estudantil a essa galeria a céu aberto, onde as janelas se tornaram nichos emoldurando os objetos escultóricos e o espaço interno com a disposição de instalações artísticas, que ganharam ainda mais significado, com a presença de jovens curiosos e professores.

Figura 11 – Alunos na visitação ao espaço expositivo a céu aberto “Raízes”. Fonte: Acervo Pessoal Monica Rodrigues, 2019.

Figura 12 – Mediação cultural pela arte/educadora Maria Diniz no espaço da intervenção artística “Raizes”. Fonte: Acervo Pessoal Monica Rodrigues, 2019.

[16] Importante informar, que não houve nenhuma forma de dano ao espaço físico, todas as peças foram assentadas em cima de sacos plásticos, não havendo o contato da argila das peças escultóricas com o mármore das sacadas e dos ambientes internos. Os objetos artísticos foram apropriados pela população, após a passagem do tempo, como era o objetivo final da intervenção artística.

As visitas mediadas sem agendamentos prévios, foram conduzidas initerruptamente por toda a manhã seguinte a performance. Houveram muitos diálogos que transitaram entre questões referentes a produção de arte contemporânea – o que é arte, quais as possibilidades de criação artística, a temática ambiental associada a arte, a preservação ambiental e patrimônio histórico, entre tantas outras questões instigantes que os objetos e instalações provocaram a população local, a experiência estética que apregoa Dewey.

"Mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra" (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 18). E a experiência estética foi claramente visível a partir da recriação deste espaço patrimônio Palácio do Imperador, reinventado como galeria de arte em intervenção artística na cidade de Alcântara, com obras que também conjugavam com a territorialidade local, memórias, história e seu meio ambiente - permitindo múltiplas formas de apropriação e fruição por seus moradores em interlocução com as obras imersas neste espaço físico aberto e em contínuo. Os desdobramentos continuam, alimentam percursos para a A/R/TOGRAFIA do artista/pesquisador/professor em processo.

4. Referências

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

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

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital LAV**. Santa Maria. Vol.7, n2, p.66-77 – mai./ago. 2014.

UNESP. **Artes**. Rejane Galvão Coutinho, Klaus Schlünzen Junior [e] Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (Coordenadores). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação à Distância, [2013]. – (Coleção Temas de Formação; v. 5). Acessado em 17 out. 2021. Online. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/141300/1/unesp_nead_redefor_ebook_artes_audiodescricao.pdf

AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS E AS POSSIBILIDADES DE PENSAR ALÉM DA SALA DE AULA

Daniel Bruno Momoli[1]

Resumo

O texto apresenta as primeiras reflexões geradas a partir de uma vivência com práticas artísticas na educação superior. A escrita é baseada na metodologia de sistematização de experiências e foi realizada com o objetivo de problematizar a própria prática docente em direção a elaboração de uma pedagogia da arte para a educação superior. Ao final, apresenta-se os desdobramentos possíveis para a continuidade das reflexões sobre as relações entre educação e arte.

Palavras-chave: Arte contemporânea. Aula. Docência. Ensino Superior

Resumen:

El texto presenta las primeras reflexiones generadas a partir de una experiencia con prácticas artísticas en la educación superior. La metodología de escritura se basa en el modelo de sistematización de experiencias y se llevó a cabo con el objetivo de problematizar la propia práctica docente hacia la elaboración de una pedagogía del arte para la educación superior. Al final, se presentan los posibles desarrollos para la continuidad de las reflexiones sobre la relación entre educación y arte.

Palabras clave: Arte Contemporaneo. Clase. Docencia. Enseñanza superior

1. Pensar uma vez mais a aula: questões iniciais

Em 2020 a pandemia da COVID-19 empurrou todas as pessoas para dentro de computadores, tablets e celulares. Ao invés das salas de aulas, plataformas virtuais. Um relatório da Organização das Nações Unidas – ONU, divulgado em julho de 2021, indicou que aproximadamente 90% de estudantes do mundo todo tenham sido afetadas(os) com a pandemia. A agência ainda disse que a situação educacional que vivemos hoje, mostra, que os diferentes modelos educacionais pelos países não foram capazes de suportar a crise instalada – e em alguns países como o Brasil, aprofundada- pela pandemia[2].

[1] Professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Campus II de Curitiba da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).
[2] Para acessar o relatório da coalização global pela educação, acessar o site:

A crise sanitária instituiu um modelo de educação reduzido à transmissão de conteúdo, listas intermináveis de exercícios, tarefas enviadas para as casas de estudantes (de qualquer nível e modalidade de ensino) e a aula como produção de pensamento coletivo cedeu lugar aos monólogos docentes. Neste contexto torna-se urgente discutir coletivamente a dimensão política-pedagógica e poética de nossas práticas pois, as ações que temos desenvolvido nos possibilitam olhar para o seu avesso.

Os debates sobre os diferentes modos de pensar a aula (seus modos e jeitos de fazer) nos ocupam e preocupam há muito tempo. Não se trata de querer reiniciar a educação, nem mesmo de acelerar um debate que acompanha os fazeres educativos. Mas, de abrir um espaço de diálogo coletivo para pensar demoradamente os espaços de formação institucionalizada como as escolas e universidades, a partir da aula, seu principal fazer. Assim, neste texto compartilho uma ação docente vivenciada no primeiro semestre de 2021 em um curso de graduação em Design de Interiores ofertado por uma instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de Caçador, região oeste de Santa Catarina (Figura 1).

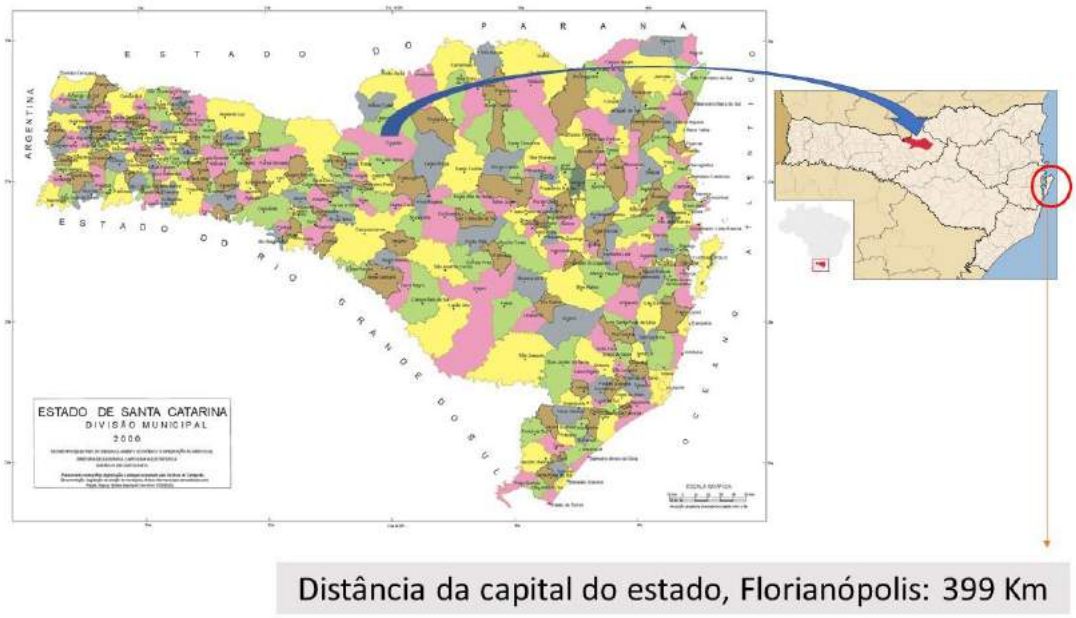


Figura 1 – Localização da cidade de Caçador (SC). Produção do autor.

https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

As atividades foram realizadas em um componente curricular de 40h denominado de “tecnologias e sustentabilidade aplicadas ao design de interiores” entre os meses de março e maio, em aulas, presenciais. Naquele momento ainda não haviam vacinas, as medidas sanitárias daquele momento eram: o uso obrigatório de máscaras em sala de aula, álcool gel, aferição de temperatura, contenção do número de pessoas em ambientes fechados e controle de ventilação. A turma era composta de 6 estudantes e uma pessoa participava virtualmente das aulas por ser considerada como grupo de risco.

Retornar para a sala de aula depois de um ano de atividades online era um desafio. A sala de aula estava muito mais incerta, frágil e improvável. Decidi que aquele era o momento de arriscar-me um pouco mais em um tema que há algum tempo causa-me inquietações e deslocamentos: a “desterritorialização da sala da aula” (MONCLÚS,2017). Desde 2015 tenho compartilhado discussões com a Professora Dra. Glória Jové Monclús da Universitat de Lleida (Espanha) sobre as relações entre docência, a educação básica, a educação superior, a formação de docentes, as artes visuais contemporâneas e os territórios. Com ela tenho estudado a geração de contextos educativos a partir do encontro de estudantes com práticas artísticas contemporâneas, em espaços além das salas de aula.

A ementa do componente curricular indicava como referência o estudo da noção de tendência e seus desdobramentos no campo da estética, das tecnologias, do comportamento e da sustentabilidade. E a intencionalidade curricular do curso, indicava que as e os estudantes deveriam aprender a pesquisar tendências para elaboração, criação e desenvolvimento de projetos com uma visão sistêmica, ética, respeitando a diversidade sociocultural e ambiental. Assim, ao desenhar os itinerários possíveis de serem percorridos entre os campos disciplinares previstos para as aulas, parti de uma interrogação sobre o que poderíamos aprender “com”[3] a cidade. Interessava-me provocar o olhar das e dos estudantes para o que não é visto nas paisagens urbanas, as memórias, os afetos e as potencialidades dos territórios. O percurso desenvolvido pela turma permitiu a elaboração de duas propostas de revitalização de espaços que estavam em condição de esquecimento social, cultural e econômico.

[3] A ideia de “fazer com” é uma elaboração de autoria pela Professora Dra. Carmen Lúcia Capra da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Para saber mais sobre o trabalho intelectual desta autora, sugere-se ver nas referências: CAPRA, 2017 e CAPRA, 2021.

A apresentação desta vivência dividida em quatro partes: as práticas artísticas contemporâneas como convite para pensar o presente, o macro e o micro e a avaliação como prática de produção do conhecimento. Ao final apresentam-se as questões que se abrem e os caminhos que se pretendem percorrer. A elaboração do texto foi baseada na prática de sistematização de experiências (HOLLIDAY,2006 / FALKEMBACH,2006). A sistematização de experiências se constitui como um processo ordenado de reflexão sobre as práticas vividas com o objetivo de pensar cenários futuros, cenários ainda não pensados por meio de metodologias que ajudam a organizar percursos formativos que foram vividos individual e coletivamente. Ao recupera aquilo que foi vivido se produz sentido sobre como aprendemos com nossas próprias práticas. Não se trata da aprendizagem do conteúdo, mas, da aprendizagem sobre as formas coletivas de produção de conhecimento no/sobre o mundo.

2. As práticas artísticas contemporâneas como convite para pensar a atualidade

O percurso metodológico construído para as vivências com as e os estudantes do curso de Design de Interiores, foi sendo guiado por uma pergunta que me fiz: que práticas artísticas poderiam nos convidar à uma experiência de desterritorialização? Ao pensar em uma desterritorialização a partir das práticas artísticas contemporâneas interessava-me os deslocamentos possíveis nos campos da arte, do design, da arquitetura e da educação. Não estava em jogo o ensino da arte contemporânea (datas, principais artistas, principais conceitos), mas, impulsionava-me pensar nas aproximações, distanciamentos e provocações que poderiam vir a ser feitas em uma turma composta por pessoas com distintas trajetórias de vida. Em uma conversa com Glória Jové, encontramos em um trabalho da artista Chiaru Shiota (Figuras 2 e 3) algumas pistas para seguir com os questionamentos que

A instalação “a room of memory” foi apresentado pela primeira vez em 2004 durante a Bienal de Sevilha. Este é um dos poucos trabalhos de Chiaru Shiota que não possuem fios. No entanto, assim como as demais instalações realizadas pela artista, o trabalho está diretamente implicado com a memória individual e coletiva dos territórios por onde se move, com a própria história da artista e com a fragilidade da

condição humana. Chiaru Shiota é de origem japonesa e há muitos anos reside em Berlim e sem dúvida, a cidade é uma parte inextricável de suas investigações[4].

Figura 2 - Chiharu Shiota. A Room of Memory, 2009. Century Museum of Contemporary Art, Kanazawa, Kanazawa. (Imagem retirada de https://galeriegaillard.com/artists/82-chiharu-shiota/works/1257-chiharu-shiota-a-room-of-memory-2009/)

A instalação “a room of memory” remete a chegada da artista na Alemanha poucos anos depois da queda do Muro de Berlim. Era um período em que a cidade começava a redesenhar um traçado para reunificação dos territórios depois de três décadas da separação imposta pelo muro. Mesmo que ele não estivesse mais ali, os seus vestígios o mantinham presente pelos escombros encontrados nas ruas e também pela visualidade bruta presente na paisagem da cidade. Durante a construção do muro as janelas de ambos os lados foram fechadas para que Alemanha Oriental e Ocidental não tivessem contato e ao longo das três décadas seguinte não foi permitido que as construções feitas próximas ao muro tivessem janelas, era proibido ver o outro lado.

[4] Mais informações da artista podem ser encontradas no site do Arteversa: https://www.ufrgs.br/arteversa/chiharu-shiota-fios-que-tecem-memorias/

Figura 3 - Vista interna do trabalho de Chiaru Shiota. A Room of Memory, 2009. Century Museum of Contemporary Art, Kanazawa, Kanazawa. (Imagem retirada de https://galeriegaillard.com/artists/82-chiharu-shiota/works/1257-chiharu-shiota-a-room-of-memory-2009/)

Enquanto a paisagem da cidade era redesenhada a artista começou recolher vestígios da adaptação da cidade ao muro, ela coletava materiais que encontrava nos locais de demolição como restos de construções das casas que foram abandonadas e ou de prédios que foram desativados e ou de lugares dos quais se tentava esquecer. Na instalação proposta pela artista, os restos de uma história que tentava ser esquecida edificam uma arquitetura de forma oca, no qual as pessoas podem olhar de dentro para fora a partir de paredes formadas por janelas que estão arraigadas de memórias de quem costumava olhar através delas, janelas carregadas com o significado do que veio antes.

A escolha destas imagens acionava em meu pensamento possíveis caminhos que poderiam vir a ser construídos em um componente curricular que tinham o intento de preparar futuras(os) designers para a leitura de tendências do mundo contemporâneo. Perguntava-me desde o dia que recebi a ementa, que contribuições eu poderia oferecer para aquelas pessoas que trabalhariam com os desejos e vontades de outrem.

As inquietações eram motivadas em parte pela necessidade de produzir uma reflexão sobre as implicações éticas e sociais da atuação de profissionais da área do Design de Interiores, pois entre as suas funções está: a renovação de ambientes -

sejam eles comerciais, residenciais, institucionais e ou comunitários-, o planejamento de ambientes temporários (feiras e eventos); e a adequação de fluxos em diferentes espaços. Todas ações que provocam algum tipo de impacto nos territórios devido a geração de resíduos sólidos, o consumo de energia e água, além da alteração nas paisagens e nos modos de vê-la. Ao mesmo tempo, questionava-me sobre como articular todas estas questões com as novas urgências que foram colocadas em "visibilidade" (DELEUZE, 2005) com a pandemia da COVID-19 e os protocolos de isolamento social, o aprofundamento das desigualdades, o aumento de pessoas em situação de rua, apenas para citar alguns exemplos.

As imagens do trabalho de Chiaru Shiota permitiram a construção de um diálogo entre as e os estudantes, a cidade e o mundo a partir de relações com fragmentos da história da cidade de Caçador e da criação de propostas de revitalização de lugares esquecidos pela população local por meio de abordagens projetuais que pudessem vir a ativar as memórias daquele espaço com condições de frequentação e dinamização local.

3. Deslocamentos entre o macro e o micro

As inquietações que mobilizaram meu pensamento antes e durante o percurso vivenciado com a turma me desafiavam a ampliação do entendimento que buscava-se propor com as aulas. Ao invés de preparar as e os estudantes para entender as tendências e a maneira como elas e eles poderiam se modificar de tempos em tempos, propus a compreensão dos pontos de conexão entre o macro e o micro. Não com o interesse de sustentar as narrativas, que tudo encontra-se ligado entre si, mas, de estabelecer paralelos que permitisse as e os estudantes uma problematização sobre o presente em seu continuo inacabamento.

No primeiro encontro com a turma, diante da impossibilidade de fazer uma caminhada pela cidade, devido às restrições impostas como medidas de contenção aos riscos da COVID-19, realizamos uma ação de deslocamento por meio de plataformas digitais. A sala de aula foi preparada com dois projetores multimidia, cada um direcionado para uma parede de forma que as imagens estivessem em uma projeção espelhada. Em uma das paredes as e os estudantes visualizavam imagens da cidade de Brasília (DF) e na outra parede, imagens da cidade de Caçador (SC).

A cidade de Caçador está localizada na região oeste catarinense (conforme apresentado na figura 1) e possui uma população estimada em cerca de 80 mil pessoas. A economia local é baseada na extração e industrialização da madeira. O território que compõe as geografias locais é conhecido por ter sido o centro de uma guerra civil do início do século XX. A "Guerra do Contestado" (1912-1916), foi uma luta armada que envolveu agricultoras(es), trabalhadoras(es) que haviam sido deixados pela companhia ferroviária que pretendia ligar os estados de São Paulo ao Rio Grande do Sul, os governos estaduais do Paraná, Santa Catarina e o governo federal.

As marcas deixadas por este episódio na constituição social e cultural do lugar se expressam nos índices de desigualdade existentes no município (e região), ainda hoje[5]. Além disso, a manutenção de vestígios da guerra conservados na paisagem local – em uma ode ao poder do Estado com a exaltação dos vestígios bélicos -, a preservação do patrimônio imaterial que envolvem o imaginário religioso e popular em torno de histórias sobre uma "monarquia celestial" e a presença dos monges João e José Maria, da liderança exercida por Chica Pelega e as visões das virgens Teodora e Maria Rosa.

Alguns anos mais tarde, entre os anos de 1940 e 1950, Caçador volta a ter destaque devido o desenvolvimento impulsionado pela extração de madeiras centenárias como a araucária e a imbuia, abundantes na flora local. A madeira extraída da fauna local foi utilizada no processo de modernização e urbanização do país, principalmente, na região sudeste. Além disso, parte significativa da madeira utilizada na construção da nova sede da capital do país, Brasília (1957-1960), era proveniente das florestas de Caçador.

O espelhamento das imagens da construção de Brasília com imagens do desenvolvimento de Caçador permitiu a emergência de um diálogo sobre os impactos da invenção de um novo cenário urbano para o país durante o século XX. A formação de uma ideia no imaginário brasileiro sobre modernidade e futuro, trazidas pela construção de Brasília era sustentada por um ciclo de destruição e exploração da natureza. A conexão entre as imagens de ambas as cidades e o trabalho de Chiaru Shiota abriu possibilidades para uma reflexão sobre a noção de tendência (elemento

[5] De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em 2019, o salário médio mensal era de 2.4 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 34.1%. Para saber mais, acessar o site: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/cacador/panorama

central do componente curricular) e os impactos gerados por elas. Além disso, a discussão foi sendo ampliada por outros temas como a produção do desejo pelo novo, o consumo e a maneira como determinados estilo de vida alimentam as estruturas de desigualdade e até mesmo as aprofundam.

4. A avaliação como prática de produção do conhecimento

Na experimentação desenvolvida com as e os estudantes, a avaliação foi organizada a partir de um deslocamento que alterou os sentidos mais usuais de nossas práticas avaliativas. Ao invés de uma ação de verificação das aprendizagens, a proposta permitiu um exercício de produção colaborativa de conhecimentos.

A prática avaliativa proposta para o componente curricular que estava em ação, também foi baseado na produção da artista Chiaru Shiota. No primeiro contato com as e os estudantes foi apresentada a proposta de trabalho em grupo a ser desenvolvida ao longo das aulas em um movimento de articulação entre os saberes e as vivências geradas pelas discussões feitas em cada encontro. Um grupo de estudantes – formado por três estudantes-, escolheu uma ponte de ferro construída em 1940, atualmente desativada. O outro grupo – também formado por três estudantes – escolheu o “castelinho” uma construção residencial de arquitetura eclética construída em meados da década de 1960, também em situação de abandono.

O primeiro grupo, interessado pela reativação da Ponte, elaborou um projeto de paisagismo e integração social com praças, espaços culturais como galerias expositivas ao ar livre e anfiteatro, espaços para práticas esportivas e espaços para alimentação. O segundo grupo, interessado na reativação do Castelinho elaborou um projeto de transformação da antiga residência em um espaço de múltiplo uso com Enoteca, gibiteca, espaços culturais e bistrô.

A cada aula os grupos articulavam as discussões dos temas presentes em cada encontro com os projetos que estavam sendo desenvolvidos. Em cada etapa eram destinados momentos de trabalho do grupo seguido de debate entre os grupos, onde eram feitos questionamentos que ampliavam as possibilidades que estavam sendo pensadas. Além disso, cada um dos grupos precisou fazer um estudo histórico dos locais escolhidos bem como um diagnóstico de cada local. O exercício permitiu que as e os estudantes encontrassem elementos da histórica local até então não

conhecidos por elas e eles em uma via de ressignificação da noção de pertencimento com os territórios locais a partir das questões geográficas, afetivas, econômicas e culturais.

No último encontro com a turma as propostas foram apresentados em formato de seminário onde se debateu os possíveis impactos ambientais, econômicos, sociais e culturais de cada um dos dois projetos. As abordagens desenvolvidas pelos grupos levaram em consideração as tendencias estéticas e a relação com o território, as tendencias comportamentais a partir dos novos cenários vividos com e a partir da pandemia da COVID-19, as tendências tecnológicas como possibilidade de redução de danos ao meio ambiente e as tendências de sustentabilidade como possibilidade de novos convívios entre as pessoas e a natureza.

5. Além da sala de aula: questões para ampliar as relações entre as práticas artísticas contemporâneas e a educação superior

A educação superior no Brasil é tão recente quanto a presença da arte na educação. As primeiras universidades brasileiras têm pouco mais de um século e a afirmação da arte no currículo da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN completa em 2021, 25 anos. Os espaços da arte na educação superior ainda são restritos aos cursos de formação da área de Artes – artes visuais, cinema, dança, música e teatro. Além disso, cursos das áreas de Arquitetura e Urbanismo, Design, História, Pedagogia e Psicologia mantém em seus núcleos alguns componentes curriculares onde são abordados temas e noções do campo artístico, mais como um saber especializado do que uma experiência de formação na/da constituição de subjetividades.

A pandemia da COVID-19 nos permitiu ver o avesso de nossas práticas na educação, tanto nas escolas de educação básica como nas universidades e ou nas instituições de educação profissional e tecnológica. Pensar as relações entre a arte e a educação superior não significa reivindicar a criação de componentes curriculares dedicados à iniciação de experiências artístico-culturais, antes, o que se propõe é uma diminuição das distâncias entre as práticas artísticas e as pedagogias universitárias. A dimensão ética, estética e política das práticas artísticas podem nos oferecer vias de acesso para consertar as fraturas de nossa frágil condição humana a partir de uma atitude de reconhecer a si mesmo, reconhecer o outro e reconhecer o mundo, após o

trágico episódio vivido nestes últimos dois anos. Tarefa que precisamos assumir no âmbito da formação das futuras gerações, na escola e nas universidades.

Na continuação das reflexões suscitadas pela prática descrita neste texto, tenho andarilhado por diferentes paisagens em busca de entendimentos sobre a noção de território para além da delimitação dos saberes disciplinares da geografia política e as contribuições do intelectual negro brasileiro, Milton Santos. Além disso, interessa-me compreender as possibilidades, limites e tensões da avaliação como uma prática formativa e sua relação com a noção de conhecimento como invenção a partir das contribuições da intelectual brasileira, Virginia Kastrupp. E por fim, tenho considerado urgente a tarefa de pensar diferentemente as relações entre arte educação, educação e arte para além dos termos já conhecidos. O desafio é estreitar os laços entre a arte e sociedade por meio de um diálogo mediado pela universidade.

Referências

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais**: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174852#:~:text=A%20tese%20apresenta%20a%20problematiza%C3%A7%C3%A3o,sobre%20os%20professores%20em%20forma%C3%A7%C3%A3o.

_____. O que estou lendo**. Boletim da Federação de Arte Educadores do Brasil** [internet], 2021, set, [acesso em 30 set. 2021]; Ano 4, nº 7: Disponível em: https://faeb.com.br/boletins/

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FALKEMBACH, Elza Maria. **SISTEMATIZAÇÃO, uma arte de ampliar cabeças..**. . Acessado em 01 ago. 2021 Disponível em: http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf . Acesso em 01 de agosto de 2021.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

MONCLÚS, Glória Jové. **Maestras contemporáneas**.Lleida: Ediciond de la Universitat de Lleida, 2017.

TEATRO FÍSICO – O CORPO COMO DISPARADOR DA CRIAÇÃO CÊNICA

Mônica Cristina Mesquita de Souza[1]

Resumo:

O presente trabalho trata sobre as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas, Experimentações e Práticas em Artes Corporais Cênicas – Teatro Físico (Dança, Teatro e Circo), projeto de pesquisa e extensão do Instituto Federal Fluminense, que tem por objetivo promover o estudo sobre o corpo nas artes da cena e presenciais, associado à tecnologia digital, à cena expandida e ao audiovisual. O projeto funciona como um laboratório constante que visa estimular a pesquisa e experimentação de práticas corporais cênicas, bem como metodologias de preparação corporal para um corpo mais cênico e expressivo, colaborando para a formação e ensino do teatro dentro e fora do espaço escolar.

Palavras-Chave: corpo, preparação corporal, ensino-pesquisa-extensão em Arte, espaço escolar, artes da cena.

Abstract

This work deals with the activities developed by the Center for Research, Experimentation and Practice in Performing Body Arts – Physical Theater (Dance, Theater and Circus), a research and extension project of the Fluminense Federal Institute, which aims to promote the study of the body in the performing and presential arts, associated with digital technology, the expanded scene and the audiovisual. The project works as a constant laboratory that aims to stimulate research and experimentation on scenic body practices, as well as body preparation methodologies for a more scenic and expressive body, contributing to the formation and teaching of theater inside and outside the school space.

Key-words: body, body preparation, teaching-research-extension in Art, school space, performing arts

1- Introdução

O “corpo” é o meio pelo qual o indivíduo se expressa, age e interage no mundo, percebe e é percebido. Ele é a materialidade da nossa existência. Os estudos sobre a fenomenologia da percepção, do filósofo Merleau Ponty, colocaram o corpo, de forma

[1] Professora da Educação Básica e Licenciatura em Teatro do Instituto Federal Fluminense. Mestre em Artes. Licenciada em Artes/Teatro; Graduanda em Fotografia e Dança (Licenciatura), com Pós-graduação em Dança e Consciência Corporal, Cinema e Linguagem Audiovisual e Metodologia do Ensino Fundamental - Comunicação e Artes. Atriz, Pesquisadora das Artes da Cena e Diretora de Teatro. Coordenadora do Núcleo de Pesquisas Experimentações e Práticas em Artes Corporais Cênicas – Teatro Física (Dança, Teatro e Circo). E-mail: monimesquita@yahoo.com.br

integral, como fundamental na percepção e veículo da existência humana. Nas palavras desse autor, o "corpo" é a "nossa forma de ser no mundo" (MERLEAU-PONTY, 1999). A corporeidade é parte integrante de um processo cultural, os nossos corpos estão em constantes processos de transformação, percebemos e respondemos aos estímulos externos, sejam eles físicos ou sociais. "somos e construímos nosso corpo cotidianamente". Todavia, essa construção pode ser consciente ou não" (CARBONARI, 2013).

> *Todo corpo, para além de sua estrutura biológica, social ou histórica, se recria criativamente na recomposição de todas suas camadas de forças e formas em atravessamento. Um corpo, assim, possui a potência de sua própria desterritorialização e autopoiése (MATURA e VARELA, 1997). Não somente na arte, mas NA VIDA os corpos criam e se recriam. O pensar, assim como o criar, somente se efetuam se atrelados a uma intensificação positiva da vida em sua rede de relações e afetos (FERRACINI, 2016).*

Márcia Strazzacappa (2001), em sua pesquisa sobre o corpo nas artes cênicas, traz à tona essa reflexão do corpo como "suporte" e cita também os estudos do antropólogo francês Patrice Pavis, quando esse aponta que a utilização cênica do corpo pode oscilar entre concepções distintas, ou o corpo é um local (lugar) e um suporte à criação teatral, ou o corpo é uma matéria autorreferencial. No primeiro caso, é um corpo que se apaga diante da verdade dramática, tornando-se apenas um mediador na cerimônia teatral. No segundo, o corpo material não é expressão de uma ideia, senão representação dele mesmo. Ainda segundo Pavis, "atualmente é a tendência do corpo material que predomina no mundo do espetáculo, ano menos no chamado teatral experimental, de onde a preocupação com a linguagem corporal e as técnicas corporais. Para Márcia Strazzacappa, falar do corpo nas artes da cena ou do artista cênico e do corpo nas suas representações parece redundante. "O artista cênico é aquele que representa, ou seja, ele é um corpo (já carregado de representações) que representa. Enquanto agente o corpo é técnica. Enquanto produto ele é Arte" (STRAZZACAPPA, 2001).

As minhas próprias inquietações relativas ao estudo sobre a corporeidade e o corpo do artista nas artes da cena e presenciais, bem como processos criativos que tenham os corpos dos artistas como disparadores[2] da criação cênica impulsionaram em 2015, a criação do Núcleo de Pesquisas, Experimentações e Práticas em Artes Corporais Cênicas – Teatro Físico (Dança, Teatro e Circo), projeto de pesquisa e extensão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense,

[2] O termo "disparadores" referem-se a possíveis procedimentos para gerar e desenvolver matérias e articular plataformas, ou seja, exercícios de ensaio, práticas cênicas (FAGUNDES, 2019).

Campus Campos Centro. O objetivo do projeto é promover o estudo sobre o corpo e a preparação corporal nas artes da cena e presenciais, associada à utilização da tecnologia digital numa perspectiva expandida. Segundo Cassiano Quilici ao tratar sobre o campo expandido nas artes, diz que de modo geral, tais conceitos pretendem nomear proposições que extrapolam uma área artística específica, borrando as fronteiras que separam teatro, performance, artes visuais, dança, vídeo etc.(QUILICI, 2014)

O Núcleo de Teatro Físico como o projeto é popularmente chamado começou associado apenas à extensão, mas atualmente é um projeto de pesquisa e extensão. A proposta é de um núcleo cênico voltado à pesquisa do ator, aos processos de encenação e à montagem de espetáculos, dentro e fora do espaço escolar. E funciona como um laboratório de pesquisa e experimentações cênico-corporais, voltado para os estudos sobre o corpo e a corporeidade nas artes da cena, com o intuito de reforçar o entendimento do papel do corpo nessa área, e principalmente de que o teatro é uma “arte dramática”, ou seja, “arte da ação física”.

Neste trabalho, usamos o conceito de artes da cena proposto por Patrice Pavis (1996) como sendo a arte voltada à apresentação direta para um público. E quando usamos o termo “artes da cena”, estamos nos referindo ao teatro, à dança e ao circo.

> *As artes da cena estão ligadas à apresentação direta, não adiada ou apreendida por um meio de comunicação, do produto artístico. O equivalente inglês (performing arts) dá bem a ideia fundamental destas artes da cena: elas são "performadas", criadas diretamente, hic et munc, para um público que assiste (a) a representação: o teatro falado, cantado, dançado ou mimicado (gestual), o balé, a pantomima, a ópera são os exemplos mais conhecidos. Pouco importa a forma do palco, e a relação palco-platéia (relação teatral); o que conta é a imediatidade da comunicação com o público por intermédio dos performers (atores, dançarinos, cantores, mímicos etc. (PAVIS, 1996).*

Historicamente, o corpo tem sido objeto de estudo de vários campos de conhecimento, contudo, nas artes da cena, o “corpo” é tanto linguagem e expressão quanto o próprio suporte da criação artística. O “’corpo’ na Arte por si só é metafórico, pois ao mesmo tempo que ele cria e representa algo ele é. Entender todo esse processo de criação e representação do corpo nas artes corporais cênicas é complexo, envolve conhecimento semióticos, expressivos e fisiológicos, vivências e práticas corporais.

> *Falar sobre o corpo, ou sobre a ideia de corpo inserido em arte, só é possível na medida em que definimos sobre qual corpo estamos querendo falar. É preciso compreender que esse discurso não se faz somente sobre sua materialidade, como textura, forma, cor, densidade, etc. mas, também,*

> *sobre as várias interpretações possíveis de pensá-lo. Mais, algo não é só aquilo que é, na aparência, mas o que representa ser, com seu significado movente e cambiante, que se desloca enquanto tentamos decifrá-lo (PILEGGI SÁ, 2003)*

2- Sobre o Projeto

Ao tratar sobre corpo em arte ou em estado de representação nas artes da cena, Eugênio Barba chama atenção para o que ele denomina de corpo extracotidiano e dilatado. Segundo esse autor, diante de certos atores, o espectador é atraído por uma energia, mesmo antes de qualquer ação física no palco, que extrapola barreiras de linguagem e seduz o expectador. Para ele, essa força do ator e "presença" é algo que não existe, mas que está ali na sua frente. É um corpo em vida, cujo fluxo das energias que caracterizam nosso corpo cotidiano foi dilatado. As tensões ocultas que regem o modo de estar presente fisicamente no cotidiano afloram no ator e tornam-se visíveis, imprevistas. Um corpo dilatado no sentido científico do termo (BARBA; SAVARESE, 2012).

No nosso trabalho no Núcleo de Teatro Físico, buscamos esse corpo "dilatado" e extracotidiano por meio de experimentações práticas visando um corpo trabalhado e com mais energia para a cena. Usamos o conceito de corpo extracotidiano proposto por Eugênio Barba (BARBA; SAVARESE, 2012), que diz respeito a um corpo em estado de "presença" para representação na Arte. A noção de presença de Eugênio Barba considera o artista como uma figura dilatada na cena, que se impõe sobre quem assiste a um espetáculo. Por isso nos interessa também esse percurso na história das artes presenciais, no sentido do estudo e desenvolvimento de técnicas e de metodologias de criação, mais voltadas para a ação corporal e um teatro com potencialidades corpóreas. Nesse sentido, como o próprio nome do projeto sugere, tentamos pesquisar conceitos sobre o que seria essas práticas e um "teatro mais físico".

Ao refletir sobre o termo "teatro físico", que dá nome ao projeto, não tem como não pensar em um paradoxo, pois sendo o teatro uma "arte de ações físicas", não seria todo teatro, "físico"?" Segundo Seixas (2012), "Teatro Físico não é um termo claro e é passível de muitas diferentes interpretações", e esclarece que o termo teatro físico teve sua origem na Inglaterra na década de 70 pelo ator/dramaturgo/diretor Steven Berkoff que depois de ter estudado em Paris com Jacques Lecoq e Etienne Decroux retornou a Inglaterra adaptando e dirigindo espetáculos sobre textos clássicos, "explorando ao máximo a capacidade física de

seus atores" (SEIXAS, 2012). O autor ainda aponta que, sem saber como definir esse trabalho, ele o denominou de "teatro físico". Para ele, a definição comum para esse termo – "Teatro físico" – seria:

> um trabalho que pode se utilizar de texto, mas tem como foco principal o trabalho físico dos artistas, seus corpos seus movimentos no espaço. Um teatro extremamente visual onde a gestualidade/movimentação é o elemento primordial, colaborando ou as vezes substituindo a dramaturgia textual, também podendo substituir o cenário ou elementos cênicos pelo movimento/corpo dos artistas (SEIXAS, 2012).

Para Lúcia Romano "o Teatro Físico (Physical Theatre) repete a pergunta sobre a materialidade da cena, remetendo a problemas ontológicos da arte teatral e do ofício do ator". Principalmente sobre "soluções diferenciadas para um problema específico da arte teatral: a expressividade (do teatro) em relação à corporeidade do ator". (ROMANO, 2005)

Neste sentido, outro conceito que utilizamos é o de "corpo cênico", ou seja, "um corpo apto ao ato de criar, expressar e repetir com intenção o personagem ou movimento concebido" (LOBO; NAVAS, 2007). Segundo essas autoras, o corpo cênico é preparado a partir da interligação de três fases didáticas: 1) Sensibilização: consta da percepção corporal, observação, atenção e concentração. 2) Conhecimento mecânico: o corpo como centro dos estudos, numa área de conhecimento que envolve os mecanismos do movimento, fundamentados nos sistemas ósseo, articular e muscular. 3) Conhecimento expressivo: o corpo é a fonte da expressão de onde brota a arte do movimento, o teatro e a dança. É a própria expressão, o artista de si, preparado para a cena e a incorporação de sua arte.

Os processos e treinamentos que adotamos no trabalho são de experimentação e envolvem técnicas híbridas de preparação corporal, atuação e encenação, além de propor uma conexão com as práticas e memórias corporais, vivências individuais e coletivas dos próprios participantes do projeto e cultura local, estabelecendo uma relação dialógica entre academia e comunidade, pois cada corpo carrega em si toda uma experiência e memória de uma vida. Como metodologias, além do estudo de referenciais, há as oficinas de práticas corporais, as quais contam com exercícios de alongamentos, flexibilidade, força, expressão corporal, criação de partituras de ações físicas e construção de cenas utilizando referenciais, exercícios e treinamentos corporais diversos e de grandes encenadores. Destacamos aqui como referenciais os estudos e as propostas de Meyerhold, Grotowski, Eugênio Barba e Bertolt Brecht.

O projeto é aberto a toda a comunidade e, periodicamente, no início de cada período, abrimos inscrições para novos integrantes. Contudo, temos um número limitado de vagas por conta do tipo de trabalho processual. Para participar do projeto não é preciso ter experiência prévia, mas, principalmente, interesse nesse tipo de proposta e disciplina. Temos dois encontros semanais para aulas práticas. A estrutura que utilizamos atualmente são as salas onde são ministradas as aulas de corpo da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal Fluminense[3].

Para execução dos trabalhos do projeto, até meados do ano de 2016 não tínhamos uma sala de corpo adequada, os exercícios eram realizados em uma sala comum, onde tirávamos os objetos, cadeiras e móveis para utilização. A seguir, são apresentadas fotos de aulas e alguns alongamentos treinamentos de prática de biomecânica dessa época.

Figura 1 e 2 – Exercícios e práticas de biomecânica

Fonte: Acervo do autor (2016).

Normalmente iniciamos os trabalhos com uma breve discussão numa roda de conversas ou diretamente já com a rotina de exercícios, que envolvem uma sequência de alongamentos para pescoço, braços, costas, coluna e pernas, comumente mais utilizados no treinamento esportivo e educação somática. Para o médico Sven-A Solveborn (1997), “alongamento é o nome dado ao método científico para exercitar a flexibilidade”. Nesse sentido, adaptado ao nosso contexto, trabalhamos as articulações e utilizamos o método de tensionar-relaxar-alongar, associado ao alongamento passivo dos músculos (SÖLVEBORN, 1997). Esse sistema de exercícios desenvolve a capacidade física e flexibilidade, aumentando a mobilidade articular e a extensibilidade muscular. De acordo com Kokkonen, Nelson e Cornwell (1998), exercícios de alongamento são recomendados para aumentar a flexibilidade, sendo incluídos em programas de treinamento e em atividades iniciais

[3] O projeto do Núcleo de Teatro Físico começou antes do curso de Licenciatura em Teatro do IFFluminense que teve início em 2016

em trabalhos físicos, como aqueles conhecidos rotineiramente – nas aulas de dança ou teatro – como aquecimento. Nos nossos trabalhos depois da rotina de alongamentos é que fazemos o aquecimento ou exercícios de técnicas teatrais que envolvem elementos de práticas híbridas que vão desde de técnicas de caminhar até de dança e acrobacia por exemplo.

No projeto denominamos como “práticas e preparação corporal” todo esse trabalho prévio de corpo até os processos criativos voltados para a cena. Alguns autores usam outras nomenclaturas, MONIS (2003), por exemplo chama de “técnicas teatrais, uma série de exercícios que buscam explorar e desenvolver habilidades nos atores”, como relações espaciais, de presença e prontidão cênica, dentre outras. E a esse conjunto de exercícios, além dos alongamentos que estamos denominando aqui também de “preparação corporal”.

Uma das nossas grandes referências tem sido a biomecânica teatral, método de trabalho para treinamento de atores desenvolvido pelo pedagogo russo Vsevolod Meyerhold (1874-1940) no início do século XX. Segundo Marianne Kubik (2002), o termo “biomecânica” é aplicado à arte do ator, primordialmente como uma ferramenta de ensino, e é baseada na premissa de que “qualquer arte é a organização do material” e que, na arte do teatro, o ator é “ao mesmo tempo o material e o organizador deste”. Para Carbonari (2013), foi em 1921 que Meyerhold sistematizou os chamados *Études* (palavra francesa para “estudos”) da Biomecânica inspirado nos *Dezesseis Estudos*, elaborados, em sua fase pré-revolucionária, como resultado das investigações sobre o trabalho corporal e o movimento sobre a cena do circo, do teatro japonês, da *commédia dell’arte*, da ginástica e da *music-hall* (CARBONARI, 2013).

No livro *A Arte Secreta do Ator*, Eugênio Barba, ao tratar da obra de Meyerhold, se refere à biomecânica, como “uma plástica que não corresponde às palavras” (BARBA; SAVARESE, 2012). O autor destaca o encenador russo como um dos pioneiros a trabalhar com técnicas de estilização do movimento e treinamento corporal aplicado à cena, no qual o ator era também um criador. O nosso projeto tem como palco o espaço escolar, mas não desassociamos o fazer artístico do pedagógico. Carbonari (2013) defende a utilização educativa da biomecânica como recurso pedagógico, para ela, atualmente, o arte-educador, o ator e o professor de teatro, guardadas as proporções, possuem o mesmo desafio de Meyerhold no início do século XX, que é o de como preparar o ator (seja ele amador ou profissional, com

referências culturais diferentes e muitas vezes restritas) para a presença cênica e um corpo expressivo.

Mas como desenvolver exercícios que preparem o corpo para novas experiências expressivas, as quais, na maioria das vezes, nosso corpo cotidiano não possui? Para fornecer material que responda a essas perguntas, do ponto de vista prático, no estudo da biomecânica, o conhecimento dos passos técnicos e estudo dos *Études* (palavra usada por Meyerhold para designar seus exercícios) poderá fazer chegar, ao público-alvo, o verdadeiro objetivo do sistema biomecânico que permite ao ator dirigir sua interpretação, coordená-la com o espectador e seus companheiros, compreender as possibilidades oferecidas pelas interpretações aos movimentos expressivos (CARBONARI, 2013).

Dando continuidade e desdobramentos aos trabalhos e treinamentos, em 2016 iniciamos o processo de uma montagem experimental baseada na obra "Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny", de Bertolt Brecht. Apesar da referência à um texto dramatúrgico tradicional, a nossa proposta de criação não foi construída a partir do texto, mas, teve como disparador das cenas as experimentações corporais. Inicialmente, fizemos uma pesquisa sobre a cultura local e personagens da cidade, e partimos para os processos de criação das partituras de ações físicas baseadas nas *études* da biomecânica para compor as cenas, em um processo voltado à dramaturgia do ator.

Diferente do que muitas vezes pensa o senso comum, a dramaturgia não está somente relacionada ao texto, mas, principalmente, com o trabalho de composição das ações físicas do ator. Para Eugênio Barba, o termo dramaturgia significa o "trabalho das ações no espetáculo" (BARBA; SAVANESE, 2012). Nesse sentido, o ator torna-se o elemento central para criação da obra no momento em que relaciona a sua escritura poética de criação das partituras de ações físicas com os outros elementos da encenação teatral.

Stelzer (2010), citando Picon-Vallin (2008), aponta que "Meyerhold e Copeau foram os primeiros a pensar numa técnica de aprimoramento com exercícios para o ofício do ator e numa dramaturgia gestual". Meyerhold estava em busca de uma teatralidade não naturalista, por isso buscava algo mais construído, colocando em evidência um corpo mais "estilizado" (em oposição ao corpo cotidiano do dia a dia); esse encenador também propunha um ator múltiplo e polivalente, malabarista, acrobata, musico e dançarino. O treinamento do ator como preparação para o

movimento cênico, ou como processo consciente de adaptação a certo tipo de cena ou teatro, atua não mais na personagem, mas no ator que a representa. O treinamento corporal proporciona ao ator encontrar seu processo criativo, ou seja, um caminho para a sua escritura e criação cênica. E o que antes era função apenas do encenador, torna-se parcialmente função do ator, ao dialogar com suas propostas.

A proposta metodológica do projeto do Núcleo de Teatro Físico, como se fosse um laboratório de experimentações faz do processo algo vivo e em constante transformação e ressignificação, nos trabalhos de pesquisa, encenação e montagem de Mahagonny. E a partir das experimentações e práticas de corpo, posteriormente, fomos integrando ao estudo outros elementos cênicos para condução da narrativa e proposta estética de encenação do espetáculo, como a dramaturgia, o trabalho vocal, a cenografia, a iluminação, a trilha sonora, a caracterização, a criação de figurinos, dentre outros.

Ao longo do percurso, os objetivos do projeto foram se desdobrando para atender a dois focos, além da pesquisa de corpo também começamos a desenvolver um trabalho envolvendo a tecnologia digital, a cena expandida e o audiovisual. Em 2017, por uma necessidade técnica e por não temos verbas para cenários, começamos a pesquisar e utilizar como recurso estético técnicas de *video mapping*, também conhecido como realidade espacial aumentada, o que acabou sendo um grande referencial para o nosso trabalho, que já tinha desde o início uma grande influência do cinema. O *video mapping* ou projeção mapeada corresponde a uma técnica que permite projetar vídeos e imagens tridimensionais de alta definição em prédios ou superfícies de objetos, com o intuito de transformá-los numa plataforma de exibição dinâmica interativa, alterando visualmente a sua forma no decorrer do tempo e criando uma realidade virtual – a proposta é criar uma identidade visual e simulação de cenários através de projeções.

Na pesquisa para utilização do *video mapping* como recurso técnico e estético em espetáculos, fizemos um estudo e uma revisão bibliográfica multidisciplinar sobre o assunto e como essa técnica poderia ser aplicada e usada nas artes da cena. Fizemos um levantamento de *software* e *hardware* necessários, bem como investigação dos resultados estéticos com a utilização da técnica em outros espetáculos. Buscamos estudar também alguns aspectos da história do cinema e da narrativa audiovisual e, por fim, algumas experimentações utilizando o

recurso que tínhamos disponíveis, que era apenas um projetor e um computador. A seguir, alguns resultados utilizando-se apenas programa específico e um projetor de data show, em um auditório comum do câmpus. Abaixo apresentação de trecho do espetáculo Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny, onde usamos um dos testes com *video mapping,* em um auditório da instituição sem nenhum tipo de recurso de iluminação cênica.

Figura 3 e 4 – Apresentação na 1ª Semana Artes do Instituto Federal Fluminense

Fonte: Acervo do autor. Fotos: Sabrina Aguiar (2017).

Nos últimos anos, participamos de diversos eventos e fizemos várias apresentações de demonstração do trabalho. Atualmente, as pesquisas, práticas e experimentações corporais estão mais voltadas para as propostas dos trabalhos exercícios principalmente dos encenadores Jerzy *Grotowski e Eugênio Barba.* Desde 2019 estamos no processo de pesquisa e montagem de “A Casa de Bernarda Alba”, baseado na obra de Federico Garcia Lorca. E é essa ideia de “laboratório” e experimentação.

Em agosto de 2020, organizamos o Simpósio de Teatro Físico – Corpo Tecnologia e a Cena Expandida. O evento contou com palestras, minicursos e oficinas práticas de renomados docentes-artistas-pesquisadores do campo das artes da cena. E que por conta da pandemia do Covid-2019 foi realizado de forma online. Também por esse motivo, a partir de 2020, adaptamos os trabalhos do projeto para o ensino remoto e passamos a realizar vivências de práticas corporais através do Google Meet, que tem tido a participação de pessoas de várias partes do país.

3- Considerações Finais

Os trabalhos do Núcleo de Teatro Físico tem se consolidado como um laboratório constante de experimentação corporal cênica. Neste contexto pretendemos dar continuidade ao trabalho que já vem sendo desenvolvido, mas

também pesquisando e experimentado outros treinamentos corporais e possibilidades estéticas. Além de divulgar os resultados dos processos, para que possam ser partilhados também com outros pares, principalmente no âmbito educacional. Vários participantes da comunidade que passaram pelo projeto buscaram uma formação acadêmica na área e estão, hoje, em cursos de Graduação de Dança e Teatro, inclusive da licenciatura em Teatro do IFFluminense. O projeto, através de apresentações artísticas e acadêmicas dos trabalhos em eventos, vem contribuindo também de forma pedagógica para formação de plateia e divulgação dos trabalhos, destacando também outras ações do grupo ministrando oficinas em eventos dentro e fora da instituição. Já participamos de vários eventos acadêmicos com comunicações orais de relatos, contribuindo para fortalecer o pilar do ensino-pesquisa-extensão de forma indissociável. O projeto já foi premiado com menção honrosa de melhor projeto de Arte e Cultura no CONEPE-2017 e classificado no Prêmio Nacional Funarte de Arte e Educação – 2018.

Um dos desafios que encontramos institucionalmente tem sido o pouco tempo direcionado à extensão dentro da nossa carga horária de professor; são apenas duas horas-aula para cada projeto. E os trabalhos de corpo demandam prática, disciplina e exercícios constantes. Muitas vezes fazer este tipo de trabalho dentro de uma carga horária discente e docente já apertada é desafiador. Contudo, percebe-se como os trabalhos acabam influenciando os alunos e refletindo nas suas práticas profissionais. Atualmente, na Licenciatura em Teatro do nosso campus, observamos uma identificação de forma geral com o estudo do corpo nas artes cênicas. E até outros projetos que anteriormente não tinham esse foco de estudo, agora também se interessam pela mesma temática.

Como um laboratório constante de pesquisas e práticas corporais associadas a tecnologias digitais aplicadas à cena, o projeto contribui para fomentar as pesquisas e práticas nessa área, tendo sido pioneiro com esse tipo de trabalho e temática unindo pesquisas sobre o corpo nas artes da cena, associadas à tecnologia digital. Principalmente dentro de instituições de caráter técnico e tecnológico, entendemos que abre possibilidades para uma pesquisa multi e interdisciplinar entre as Artes e outras áreas de conhecimento, como Informática, Engenharias, Ciências da Computação e Games por exemplo. Mas sem perder as especificidades da nossa própria área.

Referências Bibliográficas

BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Realizações, 2012.

CARBONARI, M. **A Biomecânica de Meyerhold como Recurso Artístico-Pedagógico de Treinamento e Criação Corporal do Ator.** Guarapuava: Unicentro, 2013.

FAGUNDES, Silvia Patricia. Composição Dramatúrgica: Práticas de criação cênica. **Cena. N. 29 (set./dez. 2019), p. 64-77**, 2019.

FERRACINI, R. A pesquisa em artes do corpo na academia. **Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, jan./jun. 2016.

KOKKONEN, J.; NELSON, A. G.; CORNWELL, A. Acute muscle stretching inhibits maximal strength performance. **Research quarterly for exercise and sport**, [s. l.], v. 69, n. 4, p. 411-415, 1998.

KUBIK, M. Biomechanics: Understanding Meyerholds system of actor training. **Movement for Actors**, [s. l.], p. 3-15, 2002.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Teatro do movimento**: um método para o intérprete criador. Brasília, DF: LGE, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONIS, F. C. **O trabalho do ator**: a preparação que antecede a cena. 2003. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275454. Acesso em: 3 ago. 2018.

PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PILLEGGI SÁ, R. **Ainda o corpo na arte e um breve toque sobre o corpo (na arte),** artigos I e II. Publicado em 31 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.canalcontemporaneo.art.br/arteemcirculacao/archives/000092.htmlSTR

QUILICI, Cassiano. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Sala Preta**, v. 14, n. 2, p. 12-21, 2014

ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo manifesto: teatro físico**. Perspectiva, 2005

SEIXAS, V. O que é teatro físico. **Mimus – Revista online de Mímica e Teatro**, [s. l.], 2012. Disponível em http://www.mimus.com.br/glossario2.pdf. Acesso em 3 out. 2020.

SÖLVEBORN, S.-A**. Guia Completo de Alongamento**: o método original sueco para manter a forma. Rio de Janeiro: Record, 1997.

STELZER, A. A dramaturgia do ator e o processo de composição cênica. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Abrace, 2010.

STRAZZACAPPA, M. O corpo e suas representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. **Cadernos CERU**, [s. l.], v. 12, p. 79-90, 2001.

ARTES VISUAIS NA EJAI: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andreza Karoline Costa dos Santos[1]

Nélia Lúcia Fonseca[2]

Resumo:

O presente artigo problematiza e reflete sobre as práticas pedagógicas em Arte/Artes Visuais a partir de experiências vividas por meio da disciplina Estagio em Ensino das Artes Visuais - Ensino Fundamental no período de julho a outubro de 2021. Traz em seu bojo, observações e ações que vieram a partir dessas vivências. A escrita do artigo tem como base teórica as leituras de Fusari e Ferraz (1999), Barbosa (1998), Freire (2019), além de outros autores. Estando ainda imersos num contexto atípico de pandemia (COVID-19), surge dessa forma, adaptações necessárias para as aulas remotas e com isso a necessidade de repensar a docência, procurando manter a relação aluno, professor e escola, e as práticas pedagógicas em arte para amenizar os impactos do distanciamento social no sistema educacional.

Palavras-Chave: Artes Visuais; estágio; experiência; práticas pedagógicas; conexões.

Resumen:

Este artículo discute y reflexiona sobre las prácticas pedagógicas en Arte/Artes Visuales a partir de las experiencias vividas a través de la disciplina Pasantía en Enseñanza de Artes Visuales - Escuela Primaria en el período de julio a octubre de 2021. Aporta en su núcleo, observaciones y acciones que surgieron de estas experiencias. La redacción del artículo tiene como base teórica las lecturas de Fusari y Ferraz (1999), Barbosa (1998), Freire (2019), además de otros autores. Estando aún inmersos en un contexto pandémico atípico (COVID-19), surge de esta manera, las adaptaciones necesarias para las clases a distancia y con ello la necesidad de repensar la enseñanza, buscando mantener la relación alumno, profesor y escuela, y las prácticas pedagógicas en el arte para mitigar los impactos de la distancia social en el sistema educativo.

Palabras clave: Artes visuales; prácticas; experiencia; prácticas pedagógicas; conexiones.

[1] Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA/ICL); Graduanda em Licenciatura de Artes Visuais (UFPA); Bolsista do Projeto de Extensão “Arte Pública em Ação” (UFPA/ICA); Voluntária do Projeto de Extensão “Conecta Década” (UFPA/IG). E-mail: a.andreza.karolyne@gmail.com

[2]Doutoranda em Artes pelo PGARTES-UFPA. Membro dos grupos de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG- (CNPq), Mestra em Educação, Cultura e Comunicação pela FEBF-UERJ, Especialização em Educação, Cultura e Organização Social pelo ICED/UFPA e Graduação em Educação Artística - habilitação Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará (1991). Professora de Arte da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. Associada à Federação dos Arte/educadores do Brasil/FAEB. nelialucia@yahoo.com.br

1. Refletir, problematizar e agir

O ensino remoto tem sido questionado e criticado pela sociedade diante do contexto de pandemia, segundo jornais e sites de notícias sobre o ensino remoto expõem

> *De acordo com um levantamento do Unicef, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa. (SOUSA, 2021)*

Diante desse cenário são muitos os desafios a serem enfrentados por professores e alunos, tanto na abordagem pedagógica quanto nos resultados apresentados, principalmente no que tange ao ensino de Arte no âmbito da escola pública, uma vez que o fazer artístico, na tríade da abordagem triangular sistematizado por Ana Mae Barbosa (1998): Ler, fazer e contextualizar, torna-se mais complexo para os alunos, uma vez que para o "fazer artístico" geralmente não possuem materiais disponíveis em casa.

Dito isto, veio a necessidade de repensar as práticas docentes, mas principalmente torna-las dialógicas, problematizadoras e reflexivas como já expostas nas obras de Freire (2019), pois comungamos de seu pensamento em relação a educação. Essas referidas práticas constroem o processo de formação do professor e do aluno na rede de ensino, além de estabelecer uma relação de convivência de ensino-aprendizagem, promove entre os participantes uma relação horizontal, de acordo com Freire, não existir um saber mais ou saber menos, mas sim, existirem saberes diferentes.

Somos produtores de conhecimento, e temos que carregar conosco a intencionalidade de profissionais que buscam o saber e o fazer a ciência acontecer por meio dos conhecimentos que adquirimos, e que ainda poderemos adquirir durante todo o trajeto de vivência educacional.

A Educação de Jovens Adultos e Idosos da Fundação Centro de Referência em Educ. Ambiental Escola Bosque Prof. E. Moreira (FUNBOSQUE), escola em que foi realizado o estágio em Arte/Artes Visuais, trabalha com tema gerador, advindo de sua reorientação curricular desde de 2019, passando por vários processos desde a formação dos professores até a diagnose dos alunos, em que a palavra água foi a

mais citada dentre os temas de interesse dos mesmos. Fonseca (2020) traz a seguinte explicação a respeito da modalidade de ensino da EJAI[3]

> *A EJA é uma modalidade de ensino que reduz o tempo de formação, sendo a 3ª totalidade correspondente ao 6º e 7º anos e a 4ª corresponde ao 8º e 9º anos. Legalmente é ofertada aos jovens, a partir de 15 anos, e aos adultos, no período noturno, pois muitos trabalham durante o dia, sendo, portanto, uma forma de adiantar/reduzir o tempo de formação regular àqueles que abandonaram os estudos muito cedo e ainda almejam conclui-los (FONSECA,2020, p-1148)*

Diante do exposto, surgiu o *insight* durante as primeiras semanas do estágio, de aproximar as linhas de pesquisas de estudos de dois projetos de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA): "*Arte Pública em Ação"* (do Instituto de Ciências das Artes – ICA) e "*Conecta Década"* (do Instituto de Geociências - IG) com uma ação de coleta de resíduos sólidos na praia próxima a localização da escola, criando uma interrelação com os conteúdos ministrados nas aulas de Arte, conforme o plano de ensino da professora.

O projeto de extensão Arte Pública em Ação foi responsável por promover a atividade na escola em que foi realizado o estágio, e o Conecta Década, como parceiro de apoio a atividade, estabelecendo assim, diálogos entre as diferentes áreas de conhecimento, que buscaram a transdisciplinaridade para desenvolver a atividade dentro do estágio supervisionado, convergindo para o Tema Gerador[4] da FUNBOSQUE: "Escassez e qualidade da água em Caratateua: ameaça à cidadania e ao bom viver". O resultado foi uma escola que abraçou a ideia e abordou, através das práticas da trans e interdisciplinaridade, assuntos do contexto social e ambiental em que os alunos estão inseridos, próximos de suas vivências.

> *A problematização do mundo através da metodologia do Tema Gerador visa a oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento inovador, capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação consciência-mundo. Nesse processo, o conhecimento se faz e refaz constantemente através da inserção crítica do ser humano no mundo. O desafio da efetiva práxis transformadora da realidade requer a coerência entre teoria e prática, reflexão e ação, desencadeada pelo processo dialógico e pelo debate problematizador do mundo intersubjetivamente construído. (ZITKOSKI, 2015)*

Com isso, a EJAI procura desenvolver um processo de ensino/aprendizagem dialógico e com base na realidade vivenciada pelos alunos em suas comunidades, tal fato não torna

[3] Foi inserido a letra I tornando-se agora Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
[4] Ver terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2019), sobre Temas Geradores

esse processo mais fácil, pelo contrário, há um constante avaliar e reavaliar para prosseguir com o andamento das atividades e ações propostas.

2. O campo de atuação e suas adaptações

O estágio na FUNBOSQUE, inicialmente vivenciado de forma remota, onde tivemos que nos adaptar às aulas síncronas de Artes via WhatsApp, no horário de 19h às 20h, que eram ministradas simultaneamente para 3 (três) turmas do EJAI – IV totalidade, que gerou um primeiro estranhamento quanto à escolha da plataforma de ensino.

No entanto, a realidade vivida pelos alunos, devido a situações socioeconômicas, mostrava a dificuldade de ter acesso a smartphones e à internet, segundo Fonseca (2020)

> *É importante ressaltar que os/as estudantes da Fundação, mais especificamente os/as da EJA, são oriundos da classe D. No ano de 2019, houve um aumento de alunos adultos, com faixa etária entre 40 e 60 anos, com histórias de vida bastante difíceis nos aspectos social, econômico e cultural, uma vez que a maioria é ou encontra-se desempregada, subempregada, ocupando cargos informais, sem carteira assinada, ou são trabalhadores/as autônomos/as. (FONSECA, 2020, p.1151-1152)*

Ainda assim, a escola enfrentou essa problemática com professores e alunos, verificando que se tornava inviável o acompanhamento e aproveitamento das aulas em outras plataformas. Com isto, a escola adotou a criação de grupos para cada turma pelo WhatsApp, onde as aulas eram realizadas em seus respectivos horários nos grupos das turmas.

Os horários de aulas seguiam o cronograma de aula estabelecidos, mostrando a seriedade e comprometimento nesta forma de ensino, que não é a ideal, porém, foi a mais viável para se adequar à situação. A interação e os assuntos eram colocados no momento da aula, com envio de podcast, vídeos de curta duração, imagens e/ou arquivos em Word e PDF, que serviam como material de apoio. E para os alunos que não tinham possibilidades de acompanhar pela plataforma do WhatsApp, foram disponibilizados materiais impressos, contendo os assuntos e atividades que os professores produziam e organizavam para as aulas.

A formação do professor e a preocupação com a aprendizagem do aluno é elementar, pois de acordo com Freire (1996) “é neste sentido que ensinar não é

transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

O esforço para viabilizar a interação dos alunos por meio de atividades e materiais de apoio já tornavam a vivência no estágio significativa. Por mais que fosse variado, o material de apoio e a abordagem nas aulas, as possibilidades de práticas pedagógicas por essa plataforma, eram muito limitadas, visto que tentava ser a forma mais acessível, para alcançar o máximo de alunos neste modelo de ensino emergencial adaptado, mas a limitação se dava principalmente na interação dos alunos nos grupos. Esse contexto de distanciamento social, mostrou como é precário o acesso dos estudantes ao ensino remoto.

2.1 Sobre a Ação de coleta de resíduos sólidos na praia e os Projetos *Arte Pública em Ação* e *Conecta Década*

Nesta parte, faremos o relato da proposta da ação de intervenção artística a partir do conteúdo ministrado de maneira remota nos grupos-salas de WhatsApp, tal ação fazia parte da regência de estágio, que trouxesse para dentro do ensino da Arte/Artes Visuais uma reflexão sobre a problemática abordada no tema gerador da escola, que trabalha o contexto vivenciado pela comunidade local, refletindo na poluição ambiental principalmente dos rios e praias, que são próximos da escola, onde apresenta uma ameaça à cidadania e ao bom viver.

O projeto *Conecta Década* tem o intuito de criar uma rede multidisciplinar englobando diversos cursos e áreas que atuem conjuntamente em ações na Década do Oceano[2] (2021-2030), que tem o objetivo de conscientizar a população global sobre a importância do oceano e mobilizar atores públicos, privados e da sociedade civil em ações que favoreçam a saúde e a sustentabilidade dos mares, apoiada nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostas pelas Nações Unidas (ONU), na Agenda 2030.

O Projeto Conecta Década criou uma rede multidisciplinar na UFPA, aberta à participação e colaboração de representantes de diversos cursos e universidades de todo o Brasil. O objetivo é a articulação de uma rede colaborativa e interdisciplinar na região amazônica, a fim de divulgar noções básicas dos oceanos e desenvolver produtos que se voltem aos resultados sociais desejados, divididos em seis grupos de

trabalho: um oceano limpo; saudável e resiliente; previsível; seguro; sustentável e produtivo; e transparente e acessível.

Atualmente, o projeto já está atuando na divulgação de conteúdos informativos por meio de redes sociais, com foco em estimular a reflexão do pensamento colaborativo da sociedade em prol do desenvolvimento sustentável no oceano, em escala local e global. Por terem abertura para conexão com diversas áreas de ensino, é que nos propomos em estreitar os laços em prol da ação que o projeto Arte Pública em Ação estaria disposto a realizar na escola FUNBOSQUE durante o período de estágio.

3. Um plano de aula conectado

Após as reuniões com os respectivos projetos e a escola, colocando a proposta de ação colaborativa, elaborou-se um plano de aula, pensado cuidadosamente para entrelaçar-se com o tema gerador "*Escassez e qualidade da água em Caratateua: ameaça à cidadania e ao bom viver"*, e subtema "*Consumo consciente – itens de abrangência: consumo sustentável da água, poluição, agroecologia, manejo de resíduos sólidos, energia"*, da escola FUNBOSQUE.

O projeto de extensão Arte Pública em Ação do curso de Artes Visuais da UFPA media um diálogo entre arte e espaços públicos, entendendo a cidade, como conteúdo, e neste caso, a escola e a comunidade seriam nosso foco.

Estabelecemos assim, o diálogo com a missão da UFPA que gera, difundi e aplica o conhecimento no campo das Artes e das diferentes formas do ensino e da extensão. Logo, viu-se bastante apropriado promover esse diálogo com as turmas do *EJAI – IV Totalidade*, da FUNBOSQUE, o Projeto de Extensão *Arte Pública em Ação* (UFPA/ Artes Visuais) e voluntários do Projeto *Conecta Década* (UFPA / Oceanografia), para a ação prática do ensino no estágio.

Sob o título "*Arte Pública em Ação* pelas águas de Outeiro – PA", resolvemos ministrar nas aulas de regência, sendo os conteúdos alguns conceitos básicos sobre arte pública, intervenção artística e urbana, além de apresentar artistas que abordam questões ambientais em suas obras, adaptados para a forma de ensino remoto que estava em vigor até então, preparando os alunos antecipadamente para a ação prática, que iriamos desenvolver respeitando todo o protocolo de segurança com a saúde.

Uma escola que permite uma abertura para novas possibilidades, novas ideias e propostas, é uma escola que apresenta um perfil bastante promissor, que motiva o trabalho docente, mesmo diante as dificuldades, oferecendo ferramentas e seu total apoio. E mesmo diante do quadro pandêmico, acabamos sendo motivados a prosseguir e não desistir das práticas de ensino.

No primeiro momento apresentou-se o material criado para leitura de apoio, com título *"Mas... O que é Intervenção Artística?"*, o qual define e exemplifica de forma clara e objetiva, sobre o que é "*intervenção artística?"*, e os conceitos que fazem diálogo com o mesmo, como *Arte Pública* e *intervenção urbana*, assim como artistas e obras que exemplificam esse tipo de ação.

Visando colocar em prática os conhecimentos trabalhados na sala/virtual, e com a firmada parceria entre a Escola Bosque(FUNBOSQUE), o Projeto de Extensão *Arte Pública em Ação* e voluntários do Projeto *Conecta*, trabalhamos de forma colaborativa com os alunos, em uma intervenção de coleta de resíduos sólidos nas praias de Outeiro, atentando para a questão da poluição ambiental e como a arte pode ser um potente meio de ação para combater esta problemática, não apenas pela reflexão por meio das representações visuais, mas como linguagem viva e ativa que se projeta numa intervenção artística, conectando vários percepções para uma determinada questão que deve receber um olhar mais atencioso.

A escola contou com a colaboração presencial de cinco voluntários do projeto de extensão *Conecta Década*, três artistas/estudantes do curso de Artes Visuais da UFPA, sendo um deles voluntários do projeto *Arte Pública em Ação*, contando também com e a presença de seu coordenador.

Esta primeira ação enfrentou dificuldades em conseguir mais voluntários, bem como, não poder articular tantas pessoas, por ainda estar em contexto de pandemia. Contudo, o comprometimento dos alunos universitários envolvidos, se mostrou de uma determinação grandiosa para o prosseguimento com a ação. Além dos supracitados participantes, contamos com a presença de seis alunos da EJAI, de seus professores de Arte e de Matemática, que também é o seu coordenador.

A ação de coleta de resíduos se desdobrava em outra atividade que era a utilização dos resíduos coletados em uma intervenção artística, essa ação seria posteriormente realizada com a retomada das aulas presenciais que já estava prevista para acontecer no final de setembro.

Para a organização da ação de coleta de resíduos foi criado um card(figura1) e divulgado nos grupos-salas de *WhatsApp*, convidando os alunos para participar, a professora de Arte e a coordenação também enviaram o card de forma individual, tentando dessa forma atingir o maior número de alunos possível para a ação.

Figura 1 - Card criado para divulgação da ação da coleta de resíduos sólidos nas praias de Outeiro. Fonte: SANTOS (2021)

Mesmo estando ali para uma atividade prática da coleta de resíduos, foi possível se deleitar com o ambiente, se revigorar, nos fazendo ficar ainda mais ativos e envolvidos com a ação. Ao mesmo tempo que éramos colocados a refletir sobre a poluição, arte e natureza, ia tornam-se cada vez mais nítido esse contraste entre a natureza bela e o lixo que pode contamina-la em passos alarmantes. Não bastou muito para que encontrássemos os resquícios da poluição do homem sobre o ambiente, conseguindo juntar vários sacos de lixo com resíduos jogados na praia.

As pessoas que se encontravam na praia, puderam perceber nossa ação, alguns nos elogiando pela atitude, outros perguntavam o que estávamos fazendo e voltavam com algumas tampinhas, resíduos para ajudar na coleta, uma mobilização que por mais que fosse pequena, gerou muitos olhares inquietos, reflexivos e até participação com a comunidade externa.

Compreendemos que alcançamos um dos pontos chave da ação, que é esse ato de intervir, contribuir e causar estranhamento sobre uma quebra do cotidiano, provocando o refletir sobre as ações e nos colocando de acordo com Fusari e Ferraz (1999) no ato de planejar e encaminhar o processo educativo, frisando

> *As opções e atos pelos quais são encaminhados o processo educativo escolar na área artística devem ser continuamente discutidos, propostos e avaliados pelos professores durante os planejamentos (processo de decisão) individuais e coletivos. Concomitantemente, precisam ser frequentemente*

> *registrados ou anotados em roteiros (planos, registros explicitando as decisões) que ajudem no desenvolvimento do curso e aulas de Arte. (FUSARI e FERRAZ,1999, p.101)*

Todo o processo da ação foi planejado e discutido com os atores envolvidos, criando um roteiro para as mesmas, vindo desde o planejamento da regência e culminando com uma intervenção artística com uso de resíduos sólidos coletados na praia. Nesse processo verificamos a avaliação positiva dessas ações com os participantes, mediante tal avaliação, foi proposto tornar a atividade de coleta de resíduos sólidos como uma ação semestral ou anual com os alunos da EJAI e outros possíveis convidados.

4. Vivência que transcende o cotidiano

Como já mencionado acima, foi marcado outro dia para a criação da intervenção artística com a utilização dos resíduos coletados, para isso, foi selecionado as tampinhas de garrafas de cerveja e refrigerante, tanto de plástico quando de metal, bem como garrafas pet e garrafas de vidro, sendo que houve uma coleta significativa desses resíduos. Todo esse material selecionado foi higienizado pela escola.

No dia da aula de Arte, após o retorno das atividades presenciais da escola, apenas dois alunos apareceram, devido à chuva torrencial nesse referido dia, mas mesmo assim, nos debruçamos e realizamos a atividade, utilizando telas (novas e recicladas), dando a liberdade de cada um ali presente de explorar as possibilidades de expressão através das cores, texturas, volumes, e tudo que fosse possível. Apresentando algumas técnicas de uso de espátulas, palitos de picolé, fundo de garrafas como base para misturas com massa acrílica, tintas, etc. se permitindo sentir, criar e repensar o mundo das águas e reinventá-lo.

Após esse primeiro dia marcado para a ação de produção artística com os alunos da EJAI, no qual apenas dois compareceram. No entanto, a professora de arte das turmas deu continuidade à ação para que mais alunos pudessem participar. Com isso, conseguimos alcançar um total de vinte e dois alunos das três turmas de IV Totalidade, o que consideramos um sucesso diante do contexto vivido.

Neste percurso, percebemos o quão urgente é o assunto que estamos tratando, pois não é apenas um lixo na rua, mas sim uma quantidade gigantesca, se levarmos em consideração o aumento demográfico da população mundial e da comunidade de Outeiro. Imaginemos quanto de lixo foi parar nos rios, praias, mares quando não há coleta seletiva e as pessoas jogam resíduos em qualquer lugar? Quanto lixo vai parar nos bueiros e esgotos, entupindo e gerando alagamentos? prejudicando nosso viver bem na sociedade. São esses tipos de reflexões que tentamos gerar e dessa maneira germinar a conscientização ambiental na vida de nossos alunos.

Apesar de termos pouco tempo para realizar a atividade neste dia, foi possível ter resultados incríveis de uma experiência singular e fantástica. Como já supracitado, a professora de arte, deu continuidade a atividade do projeto com os demais alunos que compareceram na escola posteriormente, culminando em mais trabalhos incríveis que expressam essa reflexão sobre a poluição ambiental que enfrentamos, demonstrando o impacto positivo da ação, e que apesar das dificuldades, viu-se como necessária, envolvendo comunidade escolar da FUNBOSQUE junto a projetos de extensão da UFPA numa ação colaborativa.

5. Considerações possíveis

A experiência no estágio não ensina ninguém a ser professor, mas apresenta elementos discursivos, dinamização com outros saberes e a inquietação diante as problemáticas que são enfrentada diariamente, que pode ser a propulsora na construção de uma identidade profissional, com um possível perfil diferencial de se tornar um professor pesquisador.

Os estudos travados, a dedicação, o esforço dentro do atual contexto atípico, nos moldam como profissionais competentes que se almeja ser no futuro, percebendo o quão árduo é esta caminhada. Afinal, ciência não diz respeito apenas cálculos e estudos físicos ou químicos, não é um campo restrito, mas é uma ação e construção constante em qualquer campo de conhecimento, inclusive no campo de ensino/aprendizagem da Arte. Sendo todo um sistema de estudos, pesquisa, experimentação, que nos tomam tempo, esforço mental, psicológico e até físico, afim de produzimos resultados para a sociedade.

Contribuir com o conhecimento, compreendê-lo, ou até levantar novas questões sobre o universo que nos cerca são formas de buscar soluções seja para nossa vida cotidiana, seja para pensar o futuro do planeta. Sendo assim, o Estágio em Artes Visuais no Ensino Fundamental oportunizou experiências de ensino-aprendizagem únicas e significativas para todos que se envolveram nesse processo.

REFERÊNCIAS

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

Educação sem Muros: Arte. *Intervenção Artística.* Tabaute-SP, 2020. Disponível em: https://www.taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/1%C2%BA-anoM-ARTE-ativ.-03-Interven%C3%A7%C3%A3o-art%C3%ADstica.pdf

FERRAZ, M. H. C. T. FUSARI, F. de R. e. *Metodologia do Ensino de Arte*, São Paulo, Cortez, 1999. Coleção magistério 2º grau, Série Formação do Professor.

FONSECA, N. L. *Temas ambientais e o ensino/aprendizagem de artes visuais: reflexões sobre uma poética ambientalista na sala de aula*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 29., 2020, Goiânia. **Anais [...]**. Universidade Federal de Goiânia, Faculdade de Artes Visuais, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Nelia_Lucia_Fonseca_ANPAP_2020_ArtigoFinal-108.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 71ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

IMBROISI, Margaret. *Intervenção Artística Urbana*, 2016. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/intervencao-artistica-urbana/>. Acesso em 26 de agosto de 2021.

IMBROISI, M. MARTINS, S. *História das Artes,* 2021. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/contato/>. Acesso em 26 de agosto de 2021.

ZITKOSKI, J. J.; LEMES R. K. *O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade*. *In*.: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO. [recurso eletrônico]. Anais Paulo Freire – Taquara, RS: FACCAT, 2015**.** Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf>, Acesso em 20 de agosto de 2021.

SOUSA, F. *Ensino Remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância.* Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/03/ensino-remoto-na-pandemia-os-alunos-ainda-sem-internet-ou-celular-apos-um-ano-de-aulas-a-distancia.ghtml> Acesso em 17 de outubro de 2021.

O ENSINO DE ARTE, O PROCESSO CRIATIVO E O AUDIOVISUAL NO ENSINO MÉDIO

Thais Mendes Sampaio[1]
Vera Lúcia Penzo Fernandes[2]

Resumo:

Apresentamos os estudos exploratórios que consolidam um processo de pesquisa em andamento, que tem como objetivo compreender o processo criativo dos estudantes do ensino médio na produção audiovisual em vídeos produzidos através de *smartphones*, em uma escola estadual de Campo Grande – MS. Nesse texto enfocamos a relação da linguagem audiovisual com o ensino de arte e atividade criadora, tendo como base a experiência estética em vídeo. A pesquisa de natureza qualitativa segue a abordagem histórico-cultural com revisão bibliográfica e análise de experiência. Esperamos com essa pesquisa evidenciar a importância do processo criativo através da linguagem audiovisual.

Palavras-Chave: CINEMA, CRIATIVIDADE, ESCOLA, VÍDEO, TECNOLOGIA DIGITAL.

Abstract:

We present the exploratory studies that consolidate an ongoing research process, which aims to understand the creative process of high school students in audiovisual production in videos produced through smartphones, in a state school in Campo Grande - MS. In this text, we focus on the relationship of audiovisual language with the art teaching and creative activity, based on the aesthetic experience in video. The qualitative research follows the historical-cultural approach with bibliographical review and experience analysis. We hope with this research to highlight the importance of the creative process through audiovisual language

Keywords: CINEMA, CREATIVITY, SCHOOL, VIDEO, DIGITAL TECHNOLOGY.

[1] Professora especialista da rede pública municipal e estadual do estado de Mato Grosso do Sul e Mestranda pelo PROF-ARTES da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS);
[2] Professora do curso de Artes Visuais – licenciatura e do mestrado profissional em Arte da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

1. Introdução

A intenção de desenvolver a pesquisa surgiu a partir de uma experiência de uso dos recursos audiovisuais com estudantes do ensino médio, realizada em 2017 em uma escola estadual situada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Naquele ano havia uma ascensão dos acessos às redes sociais e a utilização de celulares pelos estudantes, fato que causou diversos problemas de distração durantes as aulas. No entanto, em nossa prática pedagógica sempre buscamos aliar tecnologia aos meios pedagógicos, o que nos fez refletir sobre a utilização dos recursos audiovisuais presentes nos smartphones como instrumentos de produção e criação artística.

É preciso compreender que a escola, na qual a experiência foi realizada, é uma escola de tempo integral que segue os parâmetros pedagógicos das metodologias ativas e através do protagonismo do estudante. Nesse sentido, importa salientar que todo processo pedagógico da instituição em que leciono acontece com aulas que denominamos “sala invertida”, onde os conteúdos apresentados aos estudantes, proveem de sua realidade e de seu contexto sociocultural. Além disso, a escola trabalha através do ensino transdisciplinar e interdisciplinar, em que os estudantes são avaliados não por disciplinas, mas por áreas de conhecimento. Da mesma forma, as pesquisas e apresentações dos resultados de aprendizagem, são realizados pelos próprios estudantes, nesse processo o professor torna-se mediador dos estudos de seus educandos. Motivados, diante desse quadro, observamos a ampla oportunidade de explorar objetos e gostos dos próprios alunos para trazer ao contexto de criação artística. Tais objetos como os smartphones deram ênfase às minhas metodologias que visam utilizar o audiovisual como instrumento pedagógico e como atividade criadora em sala de aula. Desse modo, percebi como a utilização do audiovisual é significativa para a experiência estética e como influencia os processos de criação artística dos estudantes.

O interesse pela utilização do audiovisual, como instrumento de criação artística, advém dos nossos estudos desde a graduação, em tempos diferentes. Pensando na atual conjuntura, onde tempos pandêmicos e criação de conteúdos em formato de vídeos, fotos e demais conteúdos midiáticos, nas redes sociais, têm crescido e, até mesmo agregados às práticas pedagógicas colaborando com o aprendizado do alunado. Diante desse panorama, enfatiza-se a necessidade de integrar a realidade à arte e a partir disso mediar para o campo artístico as possibilidades da utilização do audiovisual como instrumento da arte.

Com isso, essa pesquisa tem a intenção de aprofundar e fundamentar meus estudos e práticas iniciadas na graduação que vêm sendo experenciadas ao longo dos dez anos em que leciono as aulas de arte, além de compreender como ocorre o processo criativo dos estudantes a partir das práticas pedagógicas que envolvem o audiovisual como instrumento de criação artística.

Por isso o principal objetivo dessa pesquisa é compreender o processo criativo dos estudantes do ensino médio na produção audiovisual em vídeo produzidos através de smartphones, em uma escola estadual de Campo Grande.

2. A utilização do audiovisual no ensino das artes:

Utilizar o audiovisual como instrumento para a experiência estética e para a atividade criadora envolve compreender que existe relação entre arte e prática pedagógica, por meio de experiências que precisam ser desenvolvidas em profundidade para que haja resultados significativos. O ensino de arte é um campo, no qual arte e educação são elementos fundantes, entendendo que a "Arte/educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador" (BARBOSA, 1991, p.33).

A alteridade do ensino da arte é parte essencial no processo de aprendizagem em arte no século XXI. Isso porque a arte abrange diversos processos cognitivos de percepção artística do estudante e exerce forte influência sobre seus processos criativos. A recepção do espectador quanto à contemplação de uma obra de arte vai depender de como foi disposta e explorada em seus signos e interação entre ele e o objeto artístico. Por isso é necessário que o professor de arte se coloque no lugar do estudante e disponha de meios que são de interesse e realidade do aluno, principalmente os ligados às novas mídias e tecnologias. Uma das formas que mais tem estreitado essa aproximação do aluno e professor é a utilização do audiovisual como estratégica pedagógico.

Barbosa (2001) afirma que quanto mais a arte se aproxima da realidade do aluno, mais ela se torna significativa. A arte está presente desde o início da humanidade sempre caminhando junto com os acontecimentos do homem em seu cotidiano, a primeira linguagem do homem antes da escrita, acontece por meio da arte e por isso, ela ajuda o ser humano na leitura do mundo contemporâneo. Na contemporaneidade a utilização de

novas tecnologias relacionadas ao audiovisual é essencial e indispensável no contexto educacional.

Com ferramentas básicas como celular e computador, é possível se conectar ao mundo e realizar várias funções utilizando um único aparelho. E aliar tais meios ao contexto social do estudante torna o ensino de arte mais enriquecedor. Candau (2013), a respeito das práticas educacionais, diz que a escola é um espaço multicultural, na qual, a responsabilidade do educador é aproximar os estudantes diante da sua própria história e "proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país" (CANDAU, 2013, p. 25-26). Diante desse contexto, é importante perceber e, trazer aos estudantes experiências estéticas das quais possam relacionar com realidades próprias para que assim, o produto de uma possível produção artística, seja relevante ao ser criador.

Nesse sentido, a abordagem vigotskiana no projeto em estudo, contribui para entendermos a importância da psicologia histórico-cultural no processo educativo, vez que explicita como o indivíduo é constituído pelas e nas relações sociais e como isso influencia o seu processo criativo. Assim, entende-se que um dos fatores que influenciam no processo criativo do estudante é o contexto social e cultural em que vivem, entendendo que "as experiências acumuladas são oriundas das relações interpessoais. Não se cria do nada; a imaginação tem origem em experiências passadas" (FERNANDES, 2016, p. 123).

Assim, pensar a criação em arte, ligada ao audiovisual, gera uma grande aproximação com a realidade social do estudante, a partir dos processos criativos, vinculados a imaginação e realidade. Entretanto, é preciso compreender que o audiovisual vai além de uma estratégia pedagógica.

Os vínculos entre a educação e o audiovisual vêm se estreitando há décadas no Brasil e revelando-se um potencial instrumento pedagógico. Tal apropriação pedagógica do audiovisual ocorre, segundo Pires (2010, p. 287), através de três distintas "propostas curriculares de educação midiática: educar pela, com e para a mídia". Sendo que o educar pela a mídia é o ensino à distância, já a educação com a mídia é a que ocorre através de imagens, vídeos, sons dentre outros meios a fim de obter resultados pedagógicos. E por último, o educar para a mídia abrange a formação de sujeitos que dominam os vários meios e linguagens do audiovisual de forma crítica voltada à

produção. Mas, o audiovisual no ensino de artes não pode ser inserido como mera estratégia pedagógica ou como uma simples experiência desprovida de sentido estético.

Tais ferramentas como câmeras, computadores, smartphones, dentre outras, são de fácil acesso nas escolas e têm nos possibilitado a explorar produções como “curtas-metragens de animação e ficção; documentários; “cinema-teatro”; pequenas filmagens com celulares ou câmeras digitais de fotografia, para citar alguns exemplos” (FRESQUET,2013, p. 39).

O audiovisual é uma linguagem feita de códigos como imagens, sons, falas, luz, movimentos e etc. que muito se assemelha a escrita. Porém, o alcance pedagógico que o audiovisual é capaz de oferecer é mais amplo do que um texto, já que “diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada” (DUARTE, 2017, p. 21). Ou seja, nascemos sabendo interpretar a realidade diferente dos códigos textuais que necessitamos ser ensinados.

A linguagem audiovisual, quando apresentada e utilizada no espaço pedagógico, não pode ser apenas apreciada sem que haja uma mediação do educador, visto que, não é pertinente deixarmos a compreensão de tais códigos apenas para aqueles que estudam as mídias. O indivíduo que vive a experiência estética através do audiovisual, também criará por meio de códigos que precisam ser compreendidos de maneira mais ampla, ou seja, para a produção do audiovisual propõe-se o entendimento da linguagem cinematográfica como um todo e principalmente como experiência estética.

> A alteridade como questão principal guarda relação com a leitura criativa dos filmes, com a passagem ao ato de produção. Pode existir uma pedagogia centrada na criação tanto para a recepção dos filmes, quanto para a prática do fazer cinema na escola. Idealmente, o cinema como arte pode levar o espectador a experimentar as emoções da própria criação. (FRESQUET,2013, pg. 48)

Essas emoções ligadas a experiência estética vivenciada através do audiovisual, podem ser explicadas através de Vigotski (2001a) que compreende tais experiências como catarse, ou seja, o momento em que ele supera seus sentimentos por meio da vivência estética permitindo que o sujeito eleve seu ato criador.

> Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta entender da estrutura própria da obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKI, 2001a, p. 314)

A partir de tais experiências catárticas e estéticas, ocorrem processos criativos mais ricos e ontológicos. Já nesse sentido Lukács (1970) também compreende que o processo criador do indivíduo supera os conceitos e sentimentos a partir de suas experiências estéticas e que a subjetividade do sujeito presente na obra é reflexo de um conjunto de experiencias estéticas e de vivência no mundo.

Quando Vigotski (2001b) entende que a educação estética não é uma forma de se adquirir conhecimento e nem a experiência estética pode ser resumida a mera sensações e sentimentos agradáveis, passiveis ao fetiche, o autor traz uma série de questões de como essas experiências estão ligadas ao psicológico. Nesse contexto, a experiência vivenciada pelo audiovisual segue os mesmos parâmetros para não se tornar apenas uma técnica para ser reproduzida como produto do mercado capitalista.

Por isso, quando se compreende as técnicas e códigos como parte essencial, sendo elas não mais importante do que o processo criativo, entende-se que “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber” (VIGOTSKI, 2001b, p. 351). A atividade criadora, que resultara dessa experiência estética através do audiovisual, ocorrerá em forma de vídeo.

As possibilidades de criação diante do vídeo são enormes e convertem a realidade à imaginação além de estar ligada aos processos complexos de arte e vida. Contudo, para elevar a linguagem do vídeo a objeto de criação artística é preciso que essa “arte passe a ser compreendida não apenas como produto, mas também como processo, como acontecimento, como comunicação de ideias e informação, sendo seu significado determinado pelo contexto do trabalho” (MELLO, 2008, p. 41).

Entendemos que o audiovisual como experiência estética é altamente enriquecedora e que pode potencializar a atividade criadora do estudante. Por isso compreender o processo criativo do aluno na produção audiovisual, é a grande questão e o porquê dessa pesquisa. Tendo como hipótese que o audiovisual é uma linguagem contemporânea que precisa ser utilizada em sala de aula, permitindo assim que o estudante aprimore seus conhecimentos sobre essa linguagem e seu contexto social. Além disso, permite aproximar professor e aluno de questões contemporâneas tornando as aulas de arte mais dinâmicas e contextualizadas.

3. Metodologia

A pesquisa de natureza qualitativa segue a abordagem histórico-cultural é dividida em três etapas. Sendo a primeira dedicada a relação do audiovisual com o ensino de arte e como produção artística na perspectiva histórico-cultural tendo como objetivo identificar e buscar pesquisas acadêmicas e cientificas a respeito da prática artística que utiliza o audiovisual como instrumento de criação artística e como isso reflete no ensino e aprendizagem em arte na educação formal básica. Nesse primeiro momento será traçada a trajetória e a relação do audiovisual com ensino de arte evidenciando as influências sociais e culturais, na qual o estudante se encontra.

No segundo momento será analisado como ocorre a construção da experiência estética e o processo criativo através da linguagem audiovisual do vídeo, com o objetivo de refletir a respeito da contemporaneidade midiática e como isso influencia no ensino e aprendizagem da arte e atos criativos, através das observações no âmbito escolar. A partir dessa percepção é possível encontrarmos soluções que se adequem à realidade do estudante para uma melhor interação e envolvimento com a arte.

Na terceira etapa será relatada e analisada a experiência de uma das docentes autoras deste texto com o objetivo de identificar os conceitos, assim como as novas metodologias que exigem o uso do audiovisual, mostrar como os educandos têm enfrentando essa nova realidade e, também, apresentar as ações do processo criativo do estudante. Pretende-se ainda, evidenciar que experiências estéticas relacionadas à produção do audiovisual na perspectiva histórico-cultural contribuem e modificam o contexto escolar.

A coleta de informações se dará a partir da análise da prática pedagógica, na qual se propõe a criação de vídeos em curtas-metragens de ficção, baseados em releituras de obras literárias de escritores brasileiros, produzidos através de aparelhos celulares que serão contextualizadas à realidade dos estudantes e também a partir de estudos dos códigos da linguagem audiovisual. Pretendemos aplicar a experiência com turmas do ensino médio da escola estadual em que uma das autoras leciona. Essa coleta de informações acontecerá no primeiro semestre do ano de 2022.

Diante das propostas metodológicas do novo ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular, a pretensão desta pesquisa, que ainda está em andamento, é compreender como ocorre o processo criativo dos estudantes que utilizam o audiovisual como instrumento de criação artística, e também repensar as

práticas artísticas em sala de aula ante os desafios impostos pela mídia e pelas tecnologias digitais.

Desejamos que essa pesquisa possa abrir novos caminhos e possibilidades para que o educador contemporâneo compreenda a importância dos processos criativos em arte. A partir desse pressuposto e, em consequência, que ocorra a aproximação do estudante com a arte do vídeo, pois a partir do momento em que ele conhece os códigos audiovisuais e cinematográficos, através das experiências estéticas proporcionadas pelo audiovisual, ocorrem produções mais significativas do ponto de vista estético e artístico, dialogando diretamente com as demandas da sociedade contemporânea de maneira crítica.

4. Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino das artes: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais da reprodução à inclusão.** Curitiba – PR, Appris. 2016.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola.** Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

HOUSEN, Abigail; CASTEL-BRANCO, Maria Emília. **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MITJÁS MARTINEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. Trad. Mayra Pinto. São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio_ CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/w7hTMM4d6gsYgDRtjscDNVp/?format=pdf&lang=pt acesso em 25 de junho de 2021.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: Fapesp/Annablume, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte; tradução Paulo Bezerra**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2001a.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo. Martins Fontes. 2014.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo. Martins Fontes. 2001b.

MEU CELULAR FAZ ARTE: POSSIBILIDADES DO USO DO CELULAR NAS AULAS DE ARTE

Lya Maria Paiva Castro[1]

Resumo:

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, e articula-se com a linha de pesquisa dos processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. Tem como objetivo analisar os limites as possibilidades do uso de dispositivos móveis em aulas de artes, por meio de experimentações realizadas na Educação Básica. Considerando o embasamento teórico metodológico da e-arte/educação pretende-se elaborar uma proposta pedagógica que possa vir a ser utilizada futuramente em outros contextos. O projeto está sendo realizado em uma escola da rede pública do Distrito Federal como parte do mestrado profissional em Artes – Prof-Artes e com o apoio da CAPES.

Palavras-Chave: arte/educação, arte e tecnologia, experiências educativas, *e*-arte/educação, ensino de arte.

Abstract:

This paper is an excerpt from an ongoing master's research project and is into the processes of teaching, learning, and creation in art's line of investigation. It aims to analyse the limits and the possibilities of using mobile devices in art classrooms through practices carried out in Basic Education. Under the framework of methodological theoretical of e-art/education, it intends to elaborate a pedagogical proposal that could be useful in other contexts in the future. The lessons are being held at a public school in the Federal District and are part of the Art professional master's program (Prof-Arts), with the support of CAPES.

Key-words: art/education, art and technology, educational experiences, e-art/education, art teaching.

1. Introdução

O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa em andamento, *Meu Celular Faz Arte: possibilidades do uso do celular nas aulas de artes*, no programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília, PROF-ARTES-UnB, e conta

[1] Pós-graduanda em arte/educação pela Universidade de Brasília, docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

com o apoio da CAPES. O interesse pelo tema se deu a partir de reflexões oriundas da minha práxis docente e das realidades das escolas da Rede Pública do Distrito Federal, as quais tenho observado durante os nove anos que venho atuando como professora de Artes. Atualmente, estou em exercício na Regional do Plano Piloto, especificamente, no Centro de Ensino Fundamental - CEF 01 do Lago Norte - Brasília, DF - (CELAN), atuando em turmas do Ensino Fundamental, Anos Finais. Nesse contexto, pude observar que os alunos, em sua maioria, possuem dispositivo móvel próprio e deste se utilizam diariamente no ambiente escolar.

A intensificação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), principalmente no cenário atual de pandemia, nos revela a necessidade de um olhar mais apurado e reflexivo em relação aos impactos do uso dessas tecnologias na educação e na sociedade como um todo. Nesse sentido, este projeto considera o uso os dispositivos eletrônicos móveis dos estudantes nas aulas de Artes investigando alternativas que vão além de seu uso tecnicista, e objetivando a reflexão sobre a minha práxis docente em busca de uma formação continuada.

O período de pandemia colocou um novo desafio no trabalho docente da Rede Pública do DF: o ensino caracterizado como “híbrido”. O retorno às atividades presenciais, que aconteceu dia 02 de agosto de 2021, está caracterizado por um quadro completamente novo. As turmas foram divididas em dois grupos, que revezam a presença física na escola. Ademais, temos características distintas dos discentes. De um lado temos os alunos que retornaram às atividades presenciais e continuam na plataforma. De um outro lado temos os alunos que estão apenas na plataforma e, numa terceira situação, os que permaneceram apenas nas atividades impressas, além de casos específicos onde os alunos estão estudando tanto presencialmente quanto utilizando também o material impresso ou a plataforma.

Este contexto desafiador me levou a pesquisar formas diferenciadas de desenvolver conhecimentos e a conhecer novas perspectivas para trabalhar arte. O cenário tem proposto novas reflexões em relação à função da escola e ao educar para a Sociedade da Informação[2]. Sendo assim, corroboramos com Kenski quanto à sua afirmação:

> *A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para*

[2] Fruto da associação do desenvolvimento científico e tecnológico, sobretudo da indústria eletroeletrônica ao processo de globalização econômica (KENSKI, 2012).

> *analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas de diversas áreas. (KENSKI. 2012)*

Alia-se a isto o fato de que, na minha experiência docente, tenho constatado que o celular tem sido o aparelho de maior acessibilidade dos alunos. Este possibilita várias ferramentas e aplicativos que podem ser integradas ao Ensino de Arte, além de possibilitar uma melhor comunicação e interatividade com os alunos na atual situação que se encontra o ensino do Distrito Federal, na modalidade hibrida com revezamento de grupos.

Pensando nesse novo panorama educacional alguns questionamentos têm emergido: Quais os limites e possibilidades da utilização do celular no ensino de Arte? De que forma uma proposta pedagógica de ensino híbrido poderá contribuir para estimular novas estratégias de ensino e aprendizagem em Artes? Quais tecnologias e conteúdos poderão integrar essa proposta? De que forma práticas educativas podem contribuir para a educação cultural digital, em prol do desenvolvimento da autonomia e consciência crítica dos estudantes?

Nesse contexto, os objetivos de pesquisa foram elaborados da seguinte forma:

1.1 Objetivo geral

Analisar os limites e possibilidades da aplicação do projeto *Meu Celular Faz Arte* a partir do uso dos dispositivos móveis dos estudantes.

1.2 Objetivos Específicos

- Definir princípios pedagógicos em consonância com a *e*-arte/educação;
- Identificar as competências, habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos no projeto;
- Descrever os recursos digitais, conteúdos e atividades utilizados na proposta;
- Analisar a interação dos discentes nas atividades artísticas propostas;

- Analisar os processos de criação artísticas dos alunos, observando sua contribuição para a educação cultural digital, em prol do desenvolvimento da autonomia e consciência crítica dos estudantes.

Esta comunicação está dividida em 4 seções. A primeira seção apresenta o contexto da pesquisa de mestrado profissional em Arte e seus objetivos. Uma breve revisão de literatura com foco no conceito de *Sistema Triangular Intermidiátic*o é apresentada na seção 2. Na seção 3, metodologia, é apresentada a pesquisa ação como possibilidade metodológica e as fases de intervenção da proposta pedagógica na escola. As considerações finais encerram a comunicação como seção 4.

2. A era digital na arte/educação: uma nova perspectiva da abordagem triangular.

A Revisão de Literatura, ainda em andamento, busca selecionar pesquisas relacionadas ao tema escolhido para a presente Proposta Pedagógica, ou seja, a arte/educação no contexto da cibercultura e o uso de dispositivos móveis em sala de aula. Na busca inicial de literatura destacam-se os estudos de Lévy (1999), Castells (1999) e Jenkins (2009) em relação à conceituação e debate teórico sobre a cibercultura e era digital. No que se refere à educação a cultura digital, os autores selecionados foram Kenski (2012), com a problemática da relação entre educação e tecnologia e Versuti e Lima (2019), que trazem estudos sobre a potencialidade da transmidiação na educação somando-se à Sumikawa (2020) e Rodrigues (2020), que analisam experiências relacionadas no contexto de formação de professores e suas repercussões em sala de aula no Distrito Federal. Silva e Pinto (2020) apresentam contribuições relevantes através de sua pesquisa-intervenção em relação à aprendizagem em Arte com a utilização de dispositivos móveis.

Por fim, busca-se embasamento teórico na abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa (CUNHA, 2017), trazendo-a para o contexto da era digital, a fim de desenvolver a proposta pedagógica formulada nos objetivos deste projeto, ou seja, uma intervenção pedagógica a ser aplicada no contexto híbrido da volta às aulas na Rede Pública do Distrito Federal. A pesquisa bibliográfica encontra em Cunha (2008) essas especificidades em sua abordagem teórica denominada *Sistema Triangular Intermidiático*, que consiste em uma abordagem *e*-arte/educativa derivada da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, a qual propõe um uso educativo das tecnologias digitais

voltado para a formação de um pensamento crítico-reflexivo. Em suas palavras, consiste em um:

> *[...] olhar cuidadoso a uma educação digital intermidiática/metalingüística, a qual conceba tecnoética, ou seja, o uso educativo das tecnologias digitais como instrumento de conduta no ensino da arte, possibilitando um pensamento crítico-reflexivo, em promoção da educação cultural no ciberespaço, bem como nos meios de comunicação interligados, em um tempo altamente tecnologizado (CUNHA, 2008).*

A abordagem *e*-arte/educativa, ou *Sistema Triangular Intermidiático*, é uma proposição derivativa da Proposta Triangular, que, segundo Cunha apresenta possibilidades de produção artística e pensamento crítico no contexto da era digital. Segundo Cunha, esta abordagem:

> *[...] poderá dar maior subsídio arte/educativo aos desdobramentos contemporâneos da multimídia/intermídia como ambiente comunicacional simbólico e, assim, das manifestações das artes multi/intermidiáticas, no contexto da metalinguagem sob o advento da cultura digital. (CUNHA, 2017)*

Ainda dentro desse contexto evitando-se o uso dos dispositivos móveis com uma abordagem meramente tecnicista, uma vez que, como investiga Cunha (2008), "a educação cultural digital, não tem como fim a instrumentalização, mas a formação para a capacidade da pessoa se expressar por meio da linguagem digital", busca-se a capacitação crítica do professor ao elaborar e implementar a intervenção pedagógica.

3. Metodologia da proposta pedagógica: as fases do projeto

Esta proposta considera os dispositivos eletrônicos móveis dos estudantes como um recurso potencial a ser utilizado nas aulas de Arte. O projeto tem embasamento teórico na Abordagem Triangular Intermidiática (CUNHA, 2015).

Os objetivos desta pesquisa indicam uma abordagem qualitativa com características da pesquisa-ação destacando, principalmente, a intervenção pedagógica do projeto *Meu celular faz Arte* no contexto do ensino híbrido da Rede Pública do Distrito Federal. Para elaborar e desenvolver o projeto *Meu Celular Faz Arte* para o ensino Fundamental, Anos Finais, esta proposta está em consonância com os princípios pedagógicos da *e*-arte/educação e o uso de dispositivos móveis dos estudantes, a partir de uma experiência de ensino e aprendizagem de Artes mediada pelo ensino híbrido.

A pesquisa ação segundo Mcniff e Whitehead (2006) é um método de investigação que pode ser usado no desenvolvimento profissional a partir de um questionamento sobre a sua própria prática. O ciclo da pesquisa ação para esses autores se inicia com uma problematização e a partir dela realiza-se o movimento em espiral observar, refletir, agir, avaliar, modificar. Nesse contexto a proposta deste projeto passa por essas etapas, iniciando-se na problematização do ensino híbrido, os relatos dos alunos, a reflexão sobre essa nova situação, a proposta (a ação) e a avaliação, de acordo com a Figura 1:

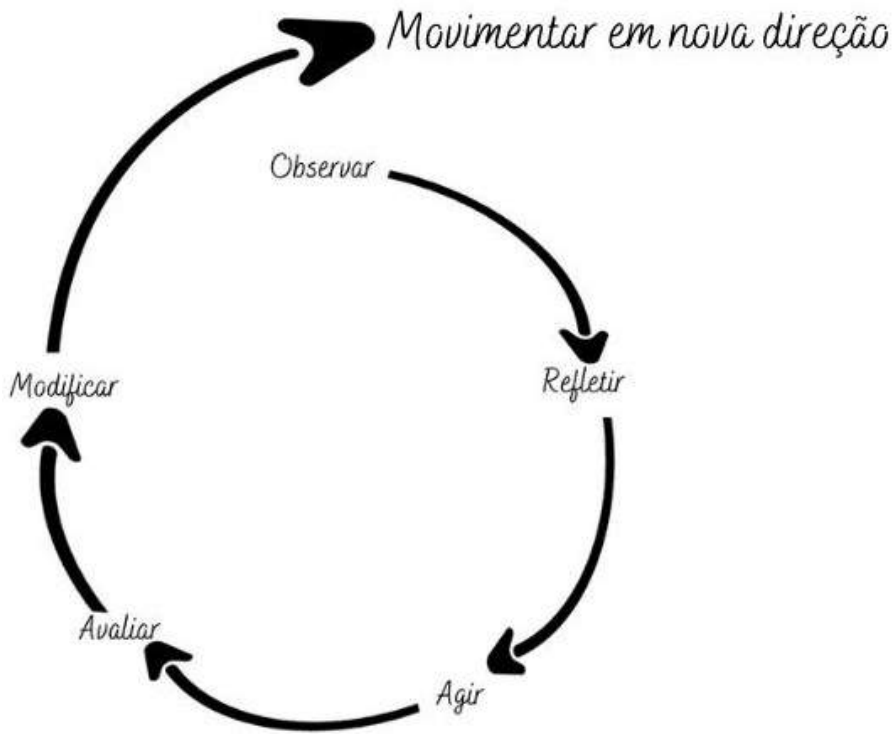


Figura 1 – O ciclo de pesquisa ação de Mcniff e Whitehead (2006), tradução da autora.

Os resultados poderão apontar para uma proposta pedagógica em arte a ser replicada no futuro. Como técnicas e instrumentos de coleta e geração de dados serão usados questionário estruturado e misto, diário de bordo docente e discente e entrevista semiestruturada. Somam-se a esses instrumentos: questionário diagnósticos e de avaliação da proposta, grupo de discussão/roda de conversa e produções artísticas dos alunos.

Para implementação do projeto pedagógico foi elaborado uma sequência de intervenção pedagógica que é apresentada na Figura 2. Essa intervenção envolve 4 (quatro) fases:

1) Fase 1 – “Eu, estudante, na pandemia’. Problematização da situação da pandemia, caracterizada pelas seguintes ações: aplicação de um questionário diagnóstico a fim de conhecer o perfil dos estudantes, se utilizam e como utilizam os aparelhos móveis (celular próprio ou familiar, aplicativos de uso no celular e capacidade de memória do aparelho); roda de conversa sobre a pandemia e sobre as impressões do retorno às aulas presenciais; produção artística através de um desenho para participação no XI Concurso de Redação e de Desenho do SINPRO-DF.

2) Fase 2 – Arte Digital. A partir do tema proposto pelo concurso do SINPRO-DF, “Eu, estudante, na pandemia”, realizar atividades relacionadas à construção da identidade e à problematização do uso do celular nas aulas. Estudos e propostas de atividades relacionadas à Arte Digital abordando temas como arte digital, linguagem fotográfica, colagem digital, transmidiação.

3) Fase 3 – Criação do Produto Final - projeto artístico elaborado juntamente com os alunos visando um produto multimídia a ser exibido em exposição na escola para a comunidade, de acordo com o planejado com os estudantes. Possibilidades de explorar fotografia, colagem digital, vídeo, edição de vídeo e trilha sonora. Apreciação e reflexão das produções.

4) Fase 4 - Avaliação – a análise do projeto juntamente com os alunos; vivências de reflexão sobre as práticas realizadas, a autoavaliação docente e discente sobre condução do processo e leitura e apreciação das produções artísticas realizadas. Nessa fase é importante uma análise e reflexão do Diário de Bordo de professora e alunos, bem como, a realização de rodas de conversa.

Figura 2 - Fragmento de tabela retirado da Proposta Pedagógica de mestrado em andamento intitulada *Meu Celular Faz Arte: possibilidades do uso do celular nas aulas de artes* de Lya Paiva, 2021.

As etapas podem sofrer alterações e estão em constante elaboração, pois estão sendo adaptadas à medida que são realizadas rodas de conversa e debates com os estudantes.

4. Considerações finais

A sociedade contemporânea nos traz novos desafios em arte/educação e como educadores precisamos estar em consonância com as especificidades de nosso tempo. Compreender melhor esse "mundo conectado" nos ajudará a descobrir como podemos intervir com projetos inovadores que visem a melhoria da educação para a sociedade da informação, pela criação de um ambiente escolar estimulante ao ensino e à aprendizagem e que incentivem a parceria entre professor e alunos. Buscando essa adequação o presente projeto se propõe a investigar os estudos produzidos em relação à arte/educação na sociedade em rede, a fim de elaborar uma intervenção no contexto da Rede Pública do Distrito Federal com o intuito de formular uma proposta pedagógica para ser implementada em ocasiões futuras. O recorte para o uso do celular como auxiliar na formação crítica do aluno é o eixo central da proposta, uma vez que já faz parte de seu contexto o uso regular do dispositivo por parte dos estudantes.

Referências

Livro

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JENKINS, H.. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, 1999.

MCNIFF; WHITEHEAD. **What Is Action Research**? London: Sage Publications, 2010.

Artigo

CUNHA, F. P. da. Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro. 2017. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 207-219, 2017. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte.

SILVA, T. G. de A.; PINTO, A. de C.. Aprendizagem em Arte e Celulares: Olhares Pessoal e Técnico Mediados pela Experiência Interativa com Fotografia Digital. © **ETD- Educação Temática Digital** Campinas, SP v.22 n.2 p. 421-440 abr./jun. 2020. DOI 10.20396/etd.v22i2.8652412 424-440

VERSUTI, A. C.; SILVA, D. D.. A transmidiação como escrita de resistência. **Revista Linha Mestra**, Ano 11, n. 33, p. 92-101. set./dez. 2017. Disponível em: https://linhamestra0033.files.wordpress.com/2018/01/lm_17_121.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

Tese/Dissertação/Monografia

ALVES, R. B. S.. **Nos Limites da Ciberarte**: Um estudo sobre a linguagem digital e suas aplicabilidades. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Curso de Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Universidade Federal da Bahia.

CUNHA, F. P. da. **Cultura Digital na e-arte/educação**: educação digital crítica. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo).
Disponível em: https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/04/action-research_living-theory_jack-whitehead-and-jean-mciff-2006.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

RODRIGUES, V. dos S.**. Formação docente em metodologia da transmidiação:** experimentações em sala de aula**.** 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília/UnB.

SUMIKAWA, C. V. B.**. Multiletramentos na formação de professores em metodologias da transmidiação no Distrito Federal.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

O CORPO SOCIAL EM HELENITA SÁ EARP E A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR PROPOSTA NA EDIÇÃO ESPECIAL DO SARAU INTERNACIONAL INTEGRARTES

André Meyer[1]
Ana Célia de Sá Earp [2]
Flávia Salazar Salgado[3]

Resumo:

Este trabalho visa refletir sobre o Sarau Internacional "IntegrArtes 100 Anos Helenita Sá Earp". Orientados pelos pressupostos teóricos da Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp, as ações desenvolvidas procuram promover o exercício e a consciência do corpo na sua relação com o meio ambiente, o espaço geográfico e a cidade. A pesquisa aponta que a invenção de novas soluções aos problemas da comunidade, podem ser potencializados pela criação artística em dança na perspectiva transformadora segundo Helenita Sá Earp e Paulo Freire, justamente por possibilitarem a construção de novos imaginários que se traduzam em dinâmicas sociais e políticas locais mais solidárias e transformadoras.

Palavras-Chave: Dança. Educação Popular. Artes Integradas. Sarau. Helenita Sá Earp.

Resumo em língua estrangeira:

This paper aims to reflect on the International Soirée "IntegrArtes 100 Anos Helenita Sá Earp". Guided by the theoretical assumptions by Helenita Sá Earp's Principles and Open Connections in Dance Theory, the developed actions seek to promote the exercise and awareness of the body in its relationship with the environment, geographic space and the city. The research points out that the invention of new solutions to community problems can be leveraged by artistic creation in dance in a transformative perspective according to Helenita Sá Earp and Paulo Freire's educational values, precisely because they enable the construction of new imaginaries that translate into local social and political dynamics more supportive and transformative.

Palavras-Chave: Dance. Popular Education. Integrated Arts. Soirée. Helenita Sá Earp.

[1] Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan-UFRJ);
[2] Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ);
[3] Mestre em Cultura e Territorialidades pelo PPCULT-IACS (UFF) e Professora de Geografia pela FFLCH e FE (USP). Atua como Professora de Geografia, Educadora Popular do Ensino Básico e Comunitário, na cidade do Rio de Janeiro, assim como Produtora Cultural em projetos de Arte-Educação do Laboratório de Imagem e Criação em Dança-LICRID-EEFD (UFRJ).

1. Dança e Educação Popular em Helenita Sá Earp

Este trabalho se lança no desafio de pensar sobre a experiência que vem sendo desenvolvida há sete anos em um Projeto de Extensão, que pretende mais do que "estender" os conhecimentos praticados nos Cursos de Graduação e Pós Graduação em Dança sediados na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, a partir dos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, mas sim de promover e articular redes de trocas de conhecimento, partilhando e construindo juntos os conhecimentos da universidade para a comunidade e vice versa.

Extensão aqui é, pois, sinônimo de comunicação, como defende Paulo Freire, onde os processos educativos se dão em vias de mão dupla ou em múltiplas e impensáveis vias estabelecidas entre sujeitos carregados de conhecimento e experiência prévios.

Dessa forma orientados pelos pressupostos teóricos organizados nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp (Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança) mas também na sua prática de educação e pesquisa, ao longo de décadas de trabalho na Universidade do Brasil e na UFRJ, as ações do Projeto Vila em Dança, desdobradas em Oficinas, Colônia de Férias, Saraus e Passeios Culturais procuram promover o exercício e a consciência do corpo na sua relação com o meio ambiente e o espaço geográfico da Cidade, onde esse corpo é ora acolhido, ora repelido, ora impulsionado ao movimento, ora à imobilidade, ora é convidado à festa e à troca, ora ao isolamento.

Para Helenita Sá Earp, o corpo "não se estabelece apenas como a fisicalidade em sua natureza anatômica-fisiológica visível, mas é concebido como um campo maleável de expressão do Ser num *continuum* de interações entre o indivíduo, o grupo e o ambiente" (MEYER, 2012, p. 87-88).

A cidade por sua vez, na sua qualidade de espaço geográfico tal como descrito por Milton Santos, consiste não somente em um sistema de objetos inertes (ruas, casas, igrejas, infraestruturas sanitárias, etc), mas, nas palavras do autor consiste: "em um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não consideradas isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá" (SANTOS, 1997, p. 51).

Assim, somos um corpo que é convidado a se expressar e a se conhecer em atividades que não estão estritamente voltadas à dança, mas à expansão da consciência do dançante, na relação direta com conhecimentos de diferentes áreas e com os objetos e

as ações que configuram o seu ser naquele espaço da Vila, da Universidade, da Ilha, da cidade.

Finalmente o tempo é outro fator importante, na medida em que tanto no corpo como na cidade a forma não pode ser estática, mas, ao contrário, é um constante devir. No corpo, a transformação da forma está ligada a princípios que conectam a emoção, a intuição e a sua interação com o espaço e o tempo. (EARP, 2011) Enquanto, na cidade, as transformações estão condicionadas a ações que vem de cima e costumam responder a uma racionalidade externa (ações verticais) e àquelas da ordem da vizinhança, da solidariedade e da emoção (ações horizontais) que procuram acomodar e humanizar as primeiras, “no exercício de uma outra política, mais condizente com a busca do interesse social”. (SANTOS, 2000, p.158)

É nessa “encruzilhada” que se encontrou o Sarau comemorativo dos 100 anos de Helenita Sá Earp que aconteceu em 16 de novembro de 2019 e reuniu estudantes de graduação de diferentes unidades da UFRJ em diferentes papéis – proponentes, curadores, artistas, divulgadores, produtores ou mediadores – em um processo de criação e de trabalho coletivo junta à diferentes públicos comunitários e institucionais com destaque à comunidade da Vila Residencial da UFRJ, público preferencial das atividades desenvolvidas.

O Projeto Vila em Dança, em seus sete anos de ações de Ensino e Extensão, tem amadurecido o entendimento da Dança em particular e da Arte em geral propostos por Helenita Sá Earp, segundo o qual o desenvolvimento das linguagens artísticas está diretamente ligado ao conhecimento do potencial da natureza humana, onde o corpo e a corporeidade (a maneira como esse corpo se relaciona com o mundo) se apresentam em sua expressão individual, grupal e ambiental.

Atualmente o projeto integra o Programa de Extensão ‘Vila Residencial & Apreendendo à Cidadania Ativa: Circularidade em Rede no Saber, Fazer e Compartilhar’ sob coordenação geral da Professora Selene Alves Maia.

As experiências que vem sendo desenvolvidas no “Vila em Dança” desde de 2014, desdobradas em Oficinas, Colônias de Férias, Saraus de Artes Integradas e Passeios Culturais, procuram promover o exercício e a consciência do corpo na sua relação com o meio ambiente e o espaço geográfico da cidade.

Figura 1 – O Sarau IntegrArtes um caminho em Educação Popular (Laboratório de Imagem e Criação em Dança – LICRID)

Todas as atividades pedagógicas e artísticas se desenvolvem no contexto das Artes Integradas em uma dinâmica transversal em diálogo com a Teoria de princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp. (2019)

Neste processo de tradução do espaço-tempo presentes em movimento e em expressão artística, está também o nosso entendimento de que nossos processos educativos devem se dar em vias de mão dupla ou em múltiplas e impensáveis vias estabelecidas entre sujeitos carregados de conhecimento e experiência prévios, como nos chama atenção Paulo Freire.

Figura 2 – Crianças em uma atividade da Colônia de Férias da Vila Residencial (Laboratório de Imagem e Criação em Dança – LICRID)

Assim, alunes das graduações de Dança, Música, Teatro, Artes Plásticas, Biologia, Engenharia Ambiental, Letras, Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia, Engenharia Ambiental, entre outros “aprendem e apreendem” o ofício do educador e do artista, a partir da realidade de outros tantos corpos e formas de expressão, no trabalho com os jovens e as crianças da comunidade e vice-versa.

Figura 3. A dádiva da partilha entre estudantes, professores, pais e crianças participantes do projeto. (Laboratório de Imagem e Criação em Dança – LICRID)

Sendo a comunicação e o diálogo, propostos por Paulo Freire, a fonte do aprendizado e da transformação das situações existenciais concretas de educadores e educandos em permanente troca de papéis.

A promoção de ações afirmativas é outro pressuposto fundamental deste exercício de ensino e extensão em que fomentamos ações capazes de reparar localmente as desigualdades históricas, em grande medida reforçadas, ainda, pela própria universidade, entre as culturas indígenas e negras e a cultura europeia. Uma vez que estamos de acordo com as observações feitas pelo antropólogo e professor da Universidade de Brasília, José Jorge de Carvalho (2007), segundo o qual o confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro e, por extensão, da sociedade brasileira, depende

não apenas da implantação das cotas para a entrada de alunos negros e indígenas nos programas de graduação e pós-graduação, mas também, da implantação de “cotas epistêmicas” capazes de fazer com que os saberes e as práticas culturais de negros e indígenas estejam presentes estruturalmente no currículo e no cotidiano das universidades. Nossas práticas se aproximam das metodologias que unem educação, pesquisa e participação que propõe ações capazes de fortalecer iniciativas locais.

2. A cidade e a vila que dança

Localizada no extremo sul-sudeste da Ilha do Fundão, a Vila Residencial da UFRJ fica no final da avenida principal da Cidade Universitária, depois da Reitoria e de uma curva da única rua que lhe dá acesso. Desse modo, não pertence à paisagem daqueles que circulam pela cidade universitária, funcionários, estudantes e visitantes, em geral, que muitas vezes nem sabem da sua existência.

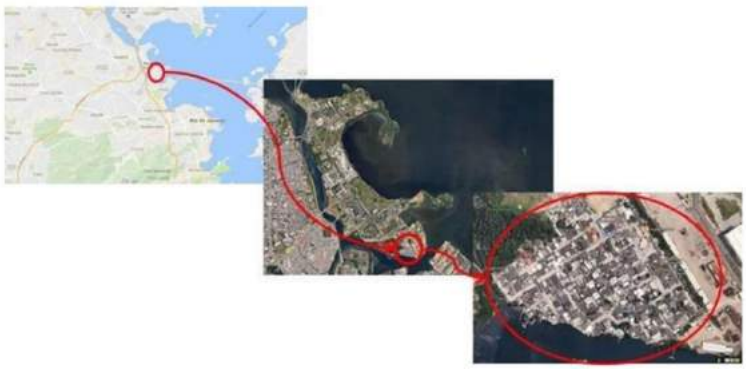


Figura 4 - Relatório Final do Diagnóstico da Vila Residencial da UFRJ de 2016. (imagem retirada do LABURB https://file:///C:/Users/Acer/Downloads/RelatrioFinal_DiagnsticoVilaResidencial.pdf)

Palco de outros projetos de extensão universitária nas áreas da saúde, informática, alfabetização de jovens e adultos e educação ambiental, a Vila Residencial da UFRJ se caracteriza, no entanto, pelo distanciamento da oferta cultural e educacional de cada faculdade ou departamento, apesar da presença dos estudantes que moram em suas repúblicas estudantis, para o que colabora a grande rotatividade dessas repúblicas e, por isso, a pouca interação dos estudantes com a população local.

Seu isolamento geográfico, assim como as poucas opções de transporte e mobilidade dos seus moradores, acentua ainda mais a distância daquela população de outros equipamentos culturais para além da igreja católica, no centro da praça, da igreja

protestante presente no bairro, do campo de futebol e dos trailers e bares que oferecem seus espaços para música e lazer.

Em articulação com outros projetos de Extensão e outros centros da universidade, além da parceria com a Associação de Moradores da Vila e com os demais Projetos integrantes do Programa, como o Projeto Biblioteca Comunitária e o Projeto Reforço Escolar, o "Vila em Dança" tem oferecido regularmente oficinas e eventos como o Sarau que apresentaremos a seguir, comprometidos com o diálogo com a cultura local, e também, com a oferta de experiências pedagógicas e culturais, em um tentativa de promover experiências simbólicas que ampliem o repertório dos moradores da Vila e dos próprios estudantes envolvidos no projeto. No sentido inverso do isolamento, os Saraus "IntegrArtes" tem se caracterizado por trazer crianças, jovens e adultos de outros bairros, comunidades e movimentos sociais para a Vila.

O intercâmbio efetivo entre pessoas é a matriz da densidade social e do entendimento holístico referidos por Duvignaud (1977) e que constituem a condição desses acontecimentos infinitos, dessas solicitações sem-número, dessas relações que se acumulam, matrizes de trocas simbólicas que se multiplicam, diversificam e renovam. (SANTOS, 1997, p. 256)

Interessa ao projeto fomentar relações horizontais de troca e convívio, de coexistência da diversidade que, "constitui uma garantia do exercício de possibilidades múltiplas de comunicação" (SODRÉ, apud SANTOS, 1997, p. 255) e também fator essencial para a construção de laços de solidariedade Isso porque, a vizinhança tem um papel fundamental na formação da consciência, na medida em que o intercâmbio efetivo entre pessoas é a matriz da densidade social e do entendimento holístico referidos por Duvignaud (1977) e que constituem "a condição desses acontecimentos infinitos, dessas solicitações sem-número, dessas relações que se acumulam, matrizes de trocas simbólicas que se multiplicam, diversificam e renovam". (SANTOS, 1997, p. 256). Trata-se da noção de "emorazão" (LAFRAMME, 1995) que encontra seu fundamento nas trocas simbólicas que unem emoção e razão".

Dessa forma, a co-presença ou vizinhança corresponderia ao que Helenita chamou de existência cultural e ganha uma nova dimensão que pode ser um convite a ação sobre aquele espaço. E, se a Vila Residencial tem sentindo os efeitos das ações verticais que têm sido a instalação do Parque Tecnológico ao seu lado, a falta de uma política de moradia estudantil ou a ausência de uma política mais ativa da prefeitura universitária que intervenha mais decisivamente no planejamento do seu crescimento e da sua

infraestrutura básica e de equipamentos sociais, é no cotidiano da vila que a chegada dos novos moradores e dos projetos de extensão da universidade se realizam estabelecendo sentidos e afetos que resultam em novas consciências e possibilidades de ação e de solidariedade:

Se o lugar está sujeito à externalidades que o condicionam e muitas vezes o atravessam, ele é também “o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (SANTOS, 1997, p. 248)

Finalmente as atividades propostas buscam a construção de novos tempos e espaços de vizinhança e troca entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a sua Vila Residencial, tão próximos e tão distantes, como vimos. Entendendo que a universidade, através dos seus projetos de Extensão pode colaborar expressivamente para invenção de novas soluções aos problemas daquela comunidade, apresentando possibilidades nos diversos campos em que atua como, por exemplo, a bioconstrução ou a segurança alimentar, entre tantos outros.

É sobre a importância da criação artística e pedagógica de Helenita Sá Earp, mas também sobre o exercício e a expressão daquelas paixões humanas que constroem novos imaginários e políticas locais mais solidárias que esteve debruçado o evento que passamos a descrever a seguir, num exercício de etnografia que pode ser visualizado mais objetivamente no quadro da programação que seguirá a frente.

3. O Sarau Internacional IntegrArtes

No dia 16 de setembro de 2019 das 10 às 21h, realizou-se o evento Sarau Internacional IntegrArtes 100 anos de Helenita Sá Earp, um dos desdobramentos do Projeto de Extensão Vila em Dança que acontece desde 2014 na Vila Residencial da UFRJ, inciativa do Laboratório de Imagem e Criação em Dança e da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ em parceria com a Associação de Moradores da Vila Residencial, projetos vinculados ao Programa e uma rede de articulações com outras associações de moradores, projetos de extensão da UFRJ, projetos externos à UFRJ, coletivos, movimentos sociais, entre outros parceiros novos e de longa data.

Figura 5. Banda de Música da FAETEC Marechal Hermes interagindo com a Oficina de Passinho acompanhada por crianças, estudantes e graduados em dança da UFRJ.
(Laboratório de Imagem e Criação em Dança)

A iniciativa teve o apoio da Pró Reitoria de Extensão da UFRJ, do Fórum de Ciência e Cultura através do Programa de Apoio as Artes – PROART e da Capes através do Edital nº 13 / 2015 “Memórias Brasileiras: Biografias” e ainda contou com doações admiradores e amigos da obra da Professora Helenita Sá Earp.

Figura 6. Cartaz de divulgação do evento.
(Laboratório de Imagem e Criação em Dança)

O evento teve a participação especial de artistas locais, nacionais e internacionais, integrantes de comunidades da região e atividades de diversas temáticas, como rodas de conversa, grupos artísticos, música, dança, oficinas e informações sobre meio ambiente, religião, saúde, nutrição e educação inclusiva.

Figura 7. uma atividade desenvolvida pelo Projeto Biblioteca Comunitária.
(Laboratório de Imagem e Criação em Dança)

Esta edição especial participaram antigos e novos parceiros: Mar de Histórias - Arte 2 da Escola de Belas Artes; Associação de Moradores da Vila Residencial; Biblioteca Comunitária – Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC); Projeto de Reforço Escolar do Laboratório de Informática para Educação-LipE - Centro de Tecnologia da UFRJ; Escola de Música FAETEC de Marechal Hermes; Projeto “Educação Ambiental para professores da Escola Básica: perspectivas teóricas e práticas” (EAPEB) da Faculdade de Educação; Projeto Aposentados; Projeto LIMDA; Clube dos Empregados da Petrobras CEPE FUNDÂO; Projeto Muda da Engenharia Ambiental da UFRJ; Associações Comunitárias de Acari, Jacaré, Lins e Manguinhos e dos municípios de Belford Roxo e Duque de Caxias e Sund Folkechegskale (Noruega). Nesta Edição Especial do Sarau “IntegrArtes”, estiveram presentes aproximadamente 500 pessoas que participaram de 44 atividades.

Figura 8. Oficina de Percussão com o artista convidado Jorge Amorim.
(Laboratório de Imagem e Criação em Dança)

4. Alguns destaques da programação e suas redes de trocas

O evento aconteceu no campo de Futebol da Vila Residencial da UFRJ e foi organizado em um formato circular em sete tendas de circo, sendo uma delas o palco principal, além das atividades que aconteceram no Galpão “DançArte”, sede física do Projeto Vila em Dança na Vila Residencial.

Figura 9 – Confraternização na Tenda 1 com os participantes das atividades da parte da manhã.
(Laboratório de Imagem e Criação em Dança – LICRID)

Nesta Edição Especial do Sarau “IntegrArtes”, estiveram presentes aproximadamente 500 pessoas que participaram de 44 atividades, conforme pode se ver na tabela a sequência:

Local	Atividade	Educadores/as
Galpão DançArte	**Oficina de Percussão**	Jorge Amorim
	Oficina de Música Africana	Lwiza Gannibal
	Oficina do Passinho	Fabiano Quintanilha
	Oficina de Samba e Forró	Taciana Moreira e Édipo Silsant
	Hip Hop Criativo	Suellen Cristino e Thiago Nunes
	Cineminha no Beco	Bhega Silva
Tenda 1 Palco Helenita Sá Earp	**Dos Pés à Cabeça – Sapateado do Samba**	Munique Mattos
	Apresentações Musicais	Orquestra da FAETEC Marechal Hermes e Banda Sund Folkechegskale (Noruega)
	Oficina de Teatro	Wallace Lau
	Arayê	Ivy Brum, Victor Garcia, Nathalia Garcia
	Cerimônia e Mesa de Diálogos Inter-religiosos	Prof. Dr. Babalawo Ivanir, dos Santos (Candomblé), Pastor Ismael, Ricardo Tupinambá (Aldeia Maracanã) e André Meyer (Moderador)
	Apresentação Rap	GB Montsho
	Gênero, Vivências, Feminismo e Negritude	Coletivo EBA
	Performance "Réptile"	Thiago Nunes
	Bateria de Escola de Samba União da Ilha	Tuninho
Tenda 2 Saberes, Natureza e Diálogos Interculturais	**Oficina de Abayomi**	Pituka Nirobi
	Roda de Conversa	Pacari Pataxó
	Contação de História – Jeito de Ser	Projeto Biblioteca Comunitária na Vila Residencial
	Oficina de Brinquedos de Bambu	Tomé Lima
	Roda de Conversa	Prof. Ricardo Tupinambá
	Deficiência e Escola: Família e Pessoas com Deficiências	Marinalva de Oliveira - Projeto LIMDA
	Biodiversidade na Alimentação	Jaqueline Girão
	Oficina de Lanterna Bambú	Vicente de Jesus
Tenda 4 Arte e Literatura	**Bate papo com a autora d´*O Castelo ao Lado***	Edith Lacerta
	Oficina de Brincadeiras Desplugadas	Carla Moreno
	Bate papo com a autora de Navio Negreiro	Duda Fournier e Ana Fournier
	Bate papo e Recital com as Sarauzeiras Oníricas	Mery Onírica, Lindacy Fidelis Menezes e Yolanda Soares
Tenda 5 Projeto Vila em Dança	**Oficina de Customização de Roupas**	Roberta Borges e Julia Galliano
	Performance "Sobre Rodas"	Laine Caiado
	Performance "Shekinah"	Thayná Bertoldo
	Venda de Zines e Exposição de Quadros	Luana Gatti

Tenda 6 Exposições	**Exposição de Desenhos**	Maryna
	Exposição de Quadros	Dani Farahildes
	Exposição Pinturas e Performances	Raquel Batista
	Exposição Pinturas	Matheus Mendes
	Venda de Trabalhos e Gravuras	Isadora Roantini
	Prints e Oficinas de Palhaçaria	Joana Tostes
	Exposição de Quadros e Oficina de Aquarela	Mariana Mitki
	Oficina de Encadernação	Erikson Veríssimo
	Cortejo com Máscaras	Aurélio Antônio
Tenda 7 Exposições	**Varal**	Juliana Telergues
	Reforço Escolar	Regiane Gadelha
	Exposição de Pintura	Mateus Mendes
	Ilustrações de Giz Pastel	Amanda de Oliveira
	Palestra Politize –Educação, Política e Sociedade	Brayan Leonardo da Silva
Performances	**Gênero, Vivências, Feminismo e Negritude**	Coletivo EBA
	Patins	Laine Caiado
	Dançar	Édipo Silsant

Tabela 1 – Programação das atividades organizadas nas tendas.

5. Considerações finais

Concordamos com Ernesto Leyendecker (1974) quando diz que a universidade se insere e não está fora da história de um país, neste sentido é aspiração do ser humano tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária que fala. Neste contexto, é que se insere a concepção do Projeto Vila em Dança, tendo como marco histórico o estreitamento do vínculo entre Extensão Universitária e Sociedade, com o objetivo central de reforçar o papel da Universidade Pública na construção da cidadania ativa, frente aos desafios presentes na contemporaneidade. A pesquisa aponta que a invenção de novas soluções aos problemas da comunidade, podem ser potencializados pela criação artística em dança na perspectiva transformadora segundo Helenita Sá Earp e Paulo Freire, justamente por possibilitarem a construção de novos imaginários que se traduzam em dinâmicas sociais e políticas locais mais solidárias e transformadoras.

4. Bibliografia

CARVALHO, J.G. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**. UniCEUB, FACJS. Vol.2, N.1/2007. Acessado em 20 de ago. 2021. Online. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/144-594-2-PB.pdf

DUVIGNAUD, J. **Lieux e non Lieux**. Paris: Editions Galilée, 1977.

LEYENDECKE, Ernesto. **Universidad y dependencia**. Buenos Aires: Guadalupe, 1974.

MEYER, A. e EARP, A.C.S. VIEYRA, A. (Ed.) **Helenita Sá Earp**: Vida e Obra. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

MEYER, A. **Dança e Ciência**: Estudo acerca de Processos de Roteirização e Montagem Coreográfica baseados em Formas e Padrões de Organização Biológicos a partir dos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp. (Doutorado) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço** - Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

UFRJ- LABURB. **Diagnóstico da Vila Residencial da UFRJ**. Extensão Universitária. Rio de Janeiro. 2016. Acessado em 20 de ago. 2021. Online. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/RelatrioFinal_DiagnsticoVilaResidencial%20(1).pdf.

"TRANSGRAFITANDO": DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE NOS MUROS DA ESCOLA

Adriano Santos Fonseca[1]

Resumo:

O presente artigo descreve uma experiência pedagógica e artística realizada com estudantes do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, na cidade de Presidente Tancredo Neves, no baixo-sul da Bahia. As proposições pedagógicas fazem parte de um projeto realizado na escola, no qual proporcionou reflexões e um olhar sobre o educador Paulo Freire. Além disso, esta prática também contempla oficinas sobre muralismo e a linguagem do gaffiti como arte contemporânea. O objetivo do artigo é refletir como se deu esta experiência de arte/educação.

Palavras-Chave: Educação. Graffiti. Artes Visuais.

Abstract:

This article describes a pedagogical and artistic experience carried out with regular high school students at Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, in the city of Presidente Tancredo Neves, in the lower south of Bahia. The pedagogical propositions are part of a project carried out at the school, which provided reflections and a look at the educator Paulo Freire. In addition, this practice also includes workshops on muralism and the language of gaffiti as contemporary art. The purpose of the article is to reflect on how this art/education experience took place.

Keywords: Education. Graffiti. Visual arts.

1. Introdução

Este trabalho expõe uma experiência pedagógica e artística realizada no Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, na cidade de Presidente Tancredo Neves, situada na região do baixo-sul baiano.

[1] Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFBA). Graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: adriano.fonseca@enova.educacao.ba.gov.br

As proposições didáticas contaram com a participação de vinte estudantes do Ensino Médio Regular, dois professores e um artista convidado. E essas, foram aplicadas no mês de setembro de 2021, constituídas por 06 oficinas para estudos, planejamento e a execução de murais. Nesse contexto, as atividades propostas foram desenvolvidas em: videoconferência com um artista convidado, oficinas de desenho e pintura, e por fim produção dos murais. Essas ações foram utilizadas como estratégias de ampliação dos repertórios imagéticos e experiências de fruição e criação em arte. Além disso, proporcionou aos sujeitos envolvidos um diálogo com a pedagogia freireana, na qual era o tema central do projeto.

O presente artigo apresenta o relato desta proposta pedagógica em Artes Visuais tendo como foco o projeto **"Transgrafitando"**, os estudantes inseridos na condição de sujeitos protagonistas, que promoveram a transformação da paisagem externa da escola, e, consequentemente a reflexão dos discursos do educador e filósofo, Paulo Freire. Sabemos que na visão de Ana Mae Barbosa, a arte-educadora defende que o ensino da arte não propõe a formação de artistas, contudo nesta reflexão os estudantes são envolvidos em atividades que enfatizavam a fruição de imagens artísticas, a sua contextualização e processos de criação, tornando-os como autores de um trabalho artístico na comunidade local, e sobretudo, na escola que estudam.

2. De onde vem o "Transgrafitando"?

Inicialmente se faz necessário contextualizar o projeto, o seu ponto de partida e as ações que estavam previstas para tal.

Em síntese, o termo "Transgrafitando" que dá nome ao projeto proposto pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, é a junção de outros dois já existentes na rede de ensino básico: o "Transformaê" e o "Grafitaê". O primeiro existe na rede desde 2016, no qual acontece nas unidades escolares anualmente, sendo um movimento educativo-cultural com o objetivo de potencializar a produção científica, artística, literária, cultural e social da escola com a participação da comunidade escolar e local durante 12h, na escola.

O segundo, o "Grafitaê", foi realizado pela primeira vez na unidade de ensino, pois é um projeto que depende de uma adesão institucional, ou seja, a escola

manifesta o interesse via documento para participar. Após esta ação, a unidade de ensino recebe um recurso específico para desenvolver as atividades do projeto.

O projeto em si, mostra-se imprescindível para o fomentar arte e cultura, haja vista que o estado da Bahia é marcado, historicamente, pela diversidade cultural e diálogo com a cultura juvenil. A iniciativa busca, além do que já foi mencionado anteriormente, incentivar a liberdade de expressão, a criatividade e a interação coletiva, bem como promover diálogos da cultura urbana dentro do ambiente escolar como forma de ensino e aprendizagem por meio da arte da grafitagem.

Portanto, uma das ações do "Grafitaê", visava a escolha de uma parede (interna ou externa) da Unidade Escolar, para a execução dos grafites. Neste ano, o projeto faz uma homenagem ao centenário do educador Paulo Freire, tendo em vista o tema gerador: "Educação que transforma pessoas, pessoas que transformam o mundo" (FREIRE,1987).

3. "Grafitaê" no Ensino Remoto x "Grafitaê" no Ensino Híbrido

Vivenciar o universo da arte através do graffiti propõe a expressão dos modos de ver o mundo circundante composto por um senso estético. Para Dewey (2010, p.548), a função moral da arte é "eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber".

Portanto, podemos perceber o mundo com um olhar estético proporcionado pela arte e pelo seu próprio fazer artístico.

O projeto "Grafitaê" foi realizado em duas etapas: no primeiro semestre de 2021, momento em que as atividades escolares aconteceram seguindo uma fase chamada de "ensino remoto". O projeto em si, fez parte da carga horária de ACC – Atividade Curricular Complementar, de modo que os estudantes tiveram mais duas horas extras para participarem de propostas pedagógicas da área de Ciências Humanas.

Uma das estratégias e ações foi pensar visualmente sobre a "Desigualdade socioespacial e pandemia" a partir da criação de imagens (desenhos, colagens e etc). Além disso, dentro dessa proposta, os (as) estudantes participaram da criação de um mural virtual, no qual serviu como uma galeria de imagens artísticas (Figura 1 e 2).

Figura 2 - Recorte da galeria virtual, 2021. Imagem retirada de cemxargrafitae

Figura 1 - Imagem de um dos trabalhos expostos na galeria virtual. Imagem retirada de cemxargrafitae

A segunda etapa foi realizada no segundo semestre de 2021, durante o mês de setembro, período em que a rede estadual estava em outra fase, o ensino “híbrido”.

Neste contexto, as atividades do projeto seguiram um esquema especial para atender os protocolos sanitários, de modo que houvesse os cuidados necessários para evitar contaminações da Covid19 entre os participantes.

Para isso, foram realizadas rodas de conversa virtuais, através de videoconferências, oficinas semipresenciais e produção dos murais respeitando distanciamento e utilização de EPI’s (máscaras, luvas e etc).

Além disso, o projeto recebeu inscrições a partir dos desejos dos estudantes, totalizando 20 participantes.

Do ponto de vista teórico-metodológico, na programação do “Transgrafitando”, uma das ações iniciais do projeto foi a realização de oficinas em formato de videoconferência e encontros na Unidade de Ensino, nos quais houve a apropriação de leituras e reflexões acerca das ideias do educador Paulo Freire, cujo a temática central tangencia o conceito de “transformação”. Nesta abordagem, as visões dos educandos frente as ideias de Freire convergiram para um conceito de educação que

vai além da escolarização. Isso ficou evidente nas próprias obras artísticas criadas pelos educandos, nas quais a educação é um sinônimo de mudança, de consciência coletiva, e, sobretudo, crítica social. Segundo o educador, “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade” (FREIRE, 1967).

Sendo assim, os modos de ver desses educandos expressam essa visão freireana, nos quais refletem criticamente a realidade vivida em suas produções (Figura 3). Além disso, esse pensamento dialoga com ideia de que “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (FISCHER, 1983).

Concomitantemente as leituras sobre o educador Paulo Freire, outras abordagens metodológicas foram adotadas como estratégia de ampliação do repertório cultural e artístico dos (as) estudantes. Dentre elas, a realização de uma videoconferência com um artista convidado para uma conversa sobre o seu trabalho e como este sujeito via o cenário da arte urbana no seu próprio contexto.

Figura 3 - Registro da pintura mural de um estudante. Imagem cedida pelo cemxargrafitae

O artista convidado atendido pelo pseudônimo de “Mr. DKO”, tem atuação na área das artes plásticas e da música. Desenvolve processos criativos no campo da pintura mural, pintura de cavalete, desenho e tatuagem (Figura 4).

Figura 4 - Revitalização da praça Jubiabá no Pelourinho em Salvador-Ba, 2015. Imagem cedida pelo artista.

No encontro, o artista apresentou a sua trajetória de vida artística na cidade de Salvador e como ele pensava a respeito das Artes Visuais no cenário urbano, com destaque para a pintura mural, o graffiti e a cultura Hip-Hop, onde o mesmo tem atuação significativa.

Após essas atividades supracitadas, foi proposto aos estudantes encontros em forma de oficinas para estudos e planejamentos voltados à execução das pinturas no muro da escola. Um desses encontros, envolveu uma aula teórica com o tema "Muralismo", na qual foi abordado historicamente como essa linguagem artística esteve presente em diversos períodos da humanidade, passando pelos primeiros registros do ser humano nas rochas ao graffiti contemporâneo.

Nesse processo, os estudantes foram induzidos a dialogar com as imagens artísticas presentes na aula de modo verbalizado, que na abordagem de Berger isto se constitui numa tentativa de explicar como vemos às coisas.

Segundo o autor, "Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos" (BERGER, 1999).

Portanto, as imagens artísticas trazem uma visão de mundo do seu criador, nas quais os sujeitos leitores dessas produções irão atribuir sentidos a partir de suas próprias referências. Deste modo, a leitura adquire sentido quando há relações entre o objeto ou imagem vista e as nossas experiências, onde os símbolos e os códigos presentes nelas entram em confronto com os nossos saberes ou repertórios culturais.

Após esses momentos de leitura voltados para o pensamento freireano e de imagens artísticas, as oficinas seguiram um plano de ensino "mão na massa", ou seja, proposta de criação de croquis dos murais a serem executados pelos educandos. Sendo assim, este foi o momento de sentir e pensar visualmente as ideias de Paulo Freire. Além disso, os encontros proporcionaram aos participantes a conhecerem possibilidades técnicas para a arte da graffitagem, como o estêncil.

As últimas ações ou oficinas do projeto, foi dedicada a produção dos murais. Para isso, a escola disponibilizou um arcabouço de materiais de pintura para a execução das obras. Foram três dias de intenso trabalho, onde teve o envolvimento do artista convidado e dois professores articuladores do projeto.

4. Transformações – da rua, da escola e de si próprio

A experiência exposta até aqui, propõe pensarmos numa proposta pedagógica transformadora num tempo de obscurantismo que acomete atualmente o nosso sistema educacional. Os estudantes envolvidos nesta experiência, tornaram-se protagonistas dos seus próprios fazeres artísticos e do desenvolvimento dos seus pensamentos reflexivos, do senso estético e de alguma maneira uma aproximação com os conhecimentos no território das Artes Visuais. Em Barbosa:

> Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005)

Portanto, o território das Artes Visuais habitado pelos estudantes no âmbito deste projeto, também enfatiza o conhecimento da Arte como cultura, comunicação, expressão, e, sobretudo, “visões de mundo”.

O modelo educacional vigente em nossas escolas, ainda se aproxima de uma pedagogia “escolanovista” combatido expressivamente por Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, onde o ensino propõe os depósitos de conteúdo, evidenciando assim uma “Educação bancária”.

Neste contexto, existem profissionais de outras áreas do conhecimento reproduzindo um modelo de Educação semelhante os das sociedades modernas industriais criticadas por Duarte Junior, que segundo ele essas “estão fundadas sobre uma cisão básica da personalidade humana: aquela entre o sentir e o pensar, entre a razão e as emoções” (DUARTE JÚNIOR, 2012).

Portanto, essas escolas valorizam o pensamento racional, científico e alienante onde a arte é vista como a apreensão de uma determinada técnica ou a realização de um trabalho manual, sem espaço para as emoções e o olhar crítico sobre a realidade.

Entretanto, o “Grafitaê” foi uma busca por transformação. A escola foi “transformada”, assim como a comunidade do seu entorno, e a própria “vivência” dos estudantes enquanto sujeitos fruidores e criadores de obras de arte. Na visão de Duarte Júnior:

> A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. O intelectualismo de nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Deve-se

> aprender aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada um. Nesse processo, os educandos não têm oportunidade de elaborar sua “visão de mundo”, com base em suas próprias percepções e sentimentos. (DUARTE JÚNIOR, 2012)

Nesta perspectiva, o projeto apresenta como resultados qualitativos os próprios processos de criação dos estudantes que perpassaram pelo sentir e expressar o contexto vivido. Um bom exemplo disso, são alguns murais produzidos, nos quais simbolizam sentimentos através das formas presentes (Figura 5).

Figura 5 - Registro do Mural de uma estudante participante do projeto. Imagem cedida pelo cemxargrafitae

O mural apresentado na imagem acima, revela uma “estética do oprimido” muito presente, de modo que a obra faz referência a falta de qualidade na educação pública no contexto das comunidades pobres. Além de ser uma obra que traz um posicionamento político transgressor, a imagem nos apresenta um jogo de cores intencionalmente complementares gerando um impacto visual sofisticado.

Um outro trabalho que que se destaca e dialoga com este pensamento é visto na (Figura 6), onde o estudante revela o papel social da educação no sentido de transformar as nossas ações perante às questões ambientais.

Figura 6 - Registro do Mural do estudante dialoga com as questões ambientais na atualidade. Imagem cedida de cemxargrafitae

Nos processos criativos, os murais são elaborados de modo consciente e composto por um pensamento crítico-reflexivo, onde se percebe fragmentos da realidade que dão significância maior quando exibidos diante dos transeuntes, moradores da comunidade e sujeitos da própria escola. Fayga Ostrower afirma que "O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar" (OSTROWER, 1994).

Com uma visão semelhante, Martins expõe que "Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma" (MARTINS, 2011). Assim, essa articulação entre o pensar e o ato criador se configura em um potencial que desconstrói a ideia de uma educação em arte nos moldes modernistas do laissez-faire. Portanto, o estudante é induzido a pensar o seu ato criador e a refletir sobre ele.

5. Considerações finais

Em suma, a abordagem descrita neste artigo intitulado "Trasngrafitando": Diálogos com Paulo Freire nos Muros da escola, propõe pensarmos numa proposta pedagógica crítica e dialógica que provoque nos estudantes formas de ver, sentir e se expressar artisticamente.

Além disso, como arte educadores, a Pedagogia libertadora de Paulo Freire nos faz compreender que "Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia" (FREIRE, 2001).

Portanto, olhar para a prática de Paulo Freire é encontrar um vasto campo de pensamentos, ideias, ações que além de ser uma atividade política é sobretudo uma busca pela transformação do sujeito e ao mesmo tempo também ser "transformado" por ela.

6. Referências

BERGER, John. **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. org. Jo Ann Boydston. trad: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação**. 22ª. ed. Campinas, Papirus Editora, 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. Trad: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Ana Mae Barbosa (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais**. Org.. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, M. C. F. D. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

LEITURA DE IMAGEM NO ENSINO DE ARTE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Esp. Sabrina Vieira da Silva Santos[1]
Drª. Vera Lúcia Penzo Fernandes[2]

Resumo:
O presente artigo trata da pesquisa que busca a compreensão da prática da leitura de imagem no ensino de arte no Brasil e conceituando-a dentro da perspectiva histórico-cultural. Objetivamos conceituar a leitura de imagem a partir da perspectiva histórico-cultural, a fim de subsidiar o ensino de arte na escola e a construção de repertórios significativos. Para a realização deste trabalho, contamos com estudos teóricos baseados em Vigotski (2001), Pino (2005), entre outros. Embora tenhamos espaços que privilegiem a arte na sociedade, buscamos por meio da escola colaborar para o enriquecimento da memória visual dos alunos para construção de repertórios significativos, que esses sejam sensíveis a importância da arte na nossa história.

Palavras-Chave: Leitura de imagem, Artes visuais, Mediação semiótica, Acessibilidade cultural, Teoria histórico-cultural.

Abstract:
This article is about a research that seeks to understand the practice of image reading in art education in Brazil and conceptualizes it within a historical-cultural perspective. It aims to conceptualize image reading from a cultural-historical perspective, in order to support the teaching of art at school and the construction of significant repertoires. To carry out this research, we have theoretical studies based on Vigotski (2001), Pino (2005), among others. Although we have spaces that favor art in society, we seek, through the school, to contribute to the enrichment of students' visual memory in order to build meaningful repertoires, which are sensitive to the importance of art in our history.

Key words: *Image reading, Visual arts, Semiotic mediation, Cultural accessibility, Historical-cultural theory.*

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Artes – Rede Nacional Prof-Artes, PPGARTES/FAALC/UFMS. Especialista em História da Arte. Licenciada em Artes Visuais. Professora da Educação Básica/SEMED. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais/CNPq. Presidente da Associação Douradense de Arte Educadores e Região (ADAER). Filiada também à ADAER, ASMAE, FAEB e SIMTED. Dourados-MS. E-mail: profsabrinavieira@gmail.com.
[2] Professora associada no Curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. Doutora em Educação. Membro do Observatório de Formação de Professores de Arte. Coordenadora da Rede Latino-Americana de Investigadores sobre a formação de professores de arte. Coordenadora do projeto de pesquisa Os impactos da formação inicial de professores de artes visuais no trabalho pedagógico: estudos a partir da prática pedagógica de egressos de cursos de licenciatura em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais/CNPq. Presidente da Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores (ASMAE). Campo Grande-MS. E-mail: vera.penzo@ufms.br. https://orcid.org/0000-0002-9994-5500

1. Introdução

A palavra **imagem** tem suas ligações na raiz latina *imago* [fantasma/concepção/ideia] e raiz arcaica *imitate* [imitação/imaginação/imaginário] que até o século dezesseis remetiam a concepções mentais, no sentido de ver o que não se existe, contudo no mesmo século adquiriu sentido desfavorável de cunho religioso, no sentido de ídolos, superando somente no século dezessete, em que começam as discussões literárias para a indicar a "figura" de linguagem do discurso ou da escrita. Todo esse conceito extraído da pesquisa do sociólogo e crítico de arte inglês Raymond Williams em seu livro *Palavras-chave* (2007).

> [...] todos esses usos foram superados pelo uso de **imagem** em termos de publicidade, que se pode considerar dependente dos sentidos anteriores de concepção ou tipo característico, mas que, na prática, significa "reputação percebida", como na **imagem de marca** comercial ou a preocupação dos políticos com sua **imagem**. Na realidade, trata-se de um jargão da propaganda comercial e das relações públicas. Sua relevância aumentou com a importância crescente dos meios de comunicação visuais como a televisão. O sentido de **imagem** na literatura e na pintura já se havia desenvolvido como descrição das unidades básicas de composição em filme. Esse sentido técnico, na prática, respalda os processos comerciais e manipuladores da **imagem** como reputação ou caráter "percebidos". É interessante que as implicações de **imaginação** e em especial de **imaginário** se mantenham bem distantes do uso de **imagem** na publicidade e na política desde meados do século 20. (WILLIAMS, 2007, p. 220, grifo do autor).

A partir da etimologia da palavra imagem, apresentamos este artigo que trata de uma pesquisa de natureza social, qualitativa e bibliográfica em andamento, que visa, por meio dessa investigação, abrir horizontes para conceituar a leitura de imagem a partir da abordagem histórico-cultural, a fim subsidiar o ensino de arte na escola e a construção de repertórios significativos. Realizando reflexões acerca da história a leitura de imagem no ensino de arte na educação brasileira e um novo trajeto, conceituando as práticas de leitura de imagem de acordo da perspectiva histórico-cultural. Observamos que a experiência poderá implementar os estudos sobre a inclusão e acessibilidade cultural existente no ambiente escolar e as relações artísticas constituídas nesse lugar, bem como, sobre a importância da escola como contato para os conteúdos historicamente construídos de arte e suas manifestações.

A demanda surgiu após uma das autoras, realizar uma intervenção pedagógica intitulada "Quadro da Semana" na escola, para elevar as experiências artísticas com a leitura de imagens, quando pode perceber que o estímulo com imagens, sobretudo de obras artísticas, colabora para a construção do repertório dos alunos, e que, assim como os falantes precisam aprender a fala e a escrita das palavras, é preciso também aprender a olhar as imagens. A experiência resultou no trabalho de conclusão de curso de graduação intitulado "Signos e símbolos na visão de crianças e jovens douradenses" (2013) sobre leitura de imagens, enquanto integrava o quadro de estagiários da Unidade Escolar do Programa do Governo Federal Mais Educação e realizava sua licenciatura em Artes Visuais. Além de atualmente ser membro

docente, é ex-aluna da mesma instituição e pretende continuar, por meio de suas práticas docentes, evidenciando que o ambiente escolar é órgão vivo fonte para pesquisas científicas, sobretudo na área de Ensino da Arte[3]. O experimento foi essencial para a percepção da acessibilidade cultural que a escola pode oferecer aos estudantes – e, ainda, para outros membros da comunidade escolar que perpassam esse ambiente – ampliando ricamente e significativamente os seus repertórios culturais e visuais.

Embora os nomes de Terezinha Losada, Maria Helena Wagner Rossi e Ana Mae Barbosa sejam grandes nomes no cenário da Arte Educação, sobretudo para a prática da leitura de imagens, ainda se faz necessário o aprofundamento em teorias e reflexões para o ensino de arte na escola dentro da perspectiva das leituras de imagens. Atualmente, na escola, há uma valorização de imagens de fácil reprodução – em sua maioria, vemos apenas imagens do alfabeto e os numerais em salas de aula –, ao passo que as imagens artísticas e as produções dos alunos são exploradas esporadicamente no meio escolar. É possível observar nas escolas públicas, que quanto maiores são os alunos, em menor quantidade são encontradas imagens nas paredes da sala de aula. Ainda, é possível encontrar práticas equivocadas na aula de arte, que remetem à cópia, e se distanciam da leitura de imagem. A própria Ana Mae Barbosa (2010) evidencia a incompreensão de suas concepções. Mas, como lemos uma imagem? O escritor argentino Alberto Manguel (2001) fala da leitura de imagem do espectador:

> Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p. 27).

Embora as imagens tenham vida infinita e inesgotável, falta espaço para imagens que enriquecem a fruição estética na escola. Da breve consideração das questões do âmbito escolar aqui esboçadas, a presente proposta, surge do limite encontrado pelas pesquisadoras nas práticas existentes para a leitura de imagem, buscando ampliar seus estudos e compreensão aplicadas na escola. Visa dialogar com a comunidade acadêmica também sobre o papel da escola como espaço privilegiado de cultura para a maioria da população e da importância de inclusão e de acessibilidade cultural, ou seja, em espaços de contato com a arte, sobretudo aqueles espaços que prestigiam a existência de uma mediação semiótica[4].

---

[3] "O ensino da arte é um campo que trata especificamente dos modos de transmissão e acesso ao conhecimento da arte, apresenta uma trajetória histórica que explicita concepções e práticas sobre como a arte tem sido ensinada no contexto educacional, especialmente na escola, e observa a coexistência de terminologias que abarcam concepções teóricas e propostas pedagógicas e estéticas distintas: Educação Artística, Arte-educação, Educação pela arte, entre outras." (FERNANDES, 2016, p. 18)

[4] Para Pino (2006, p. 59) "[...] a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação." A

Portanto, justifica-se o desenvolvimento da pesquisa em andamento, no sentido de ajudar na reflexão dos elementos explicativos para questões relativas à historicidade da leitura de imagem no ensino de arte no Brasil e do seu perfil sobre a perspectiva histórico-cultural, visto que a maioria de suas pesquisas são predominantemente de outras linhas teóricas. São muitas as indagações sobre a prática de leitura de imagem para o processo de colaboração do enriquecimento da memória visual de uma comunidade escolar, bem como a construção de repertórios significativos. Este trabalho zela pela construção de uma educação estética elevada e o reconhecimento histórico e cultural dos sujeitos e da valorização do espaço da arte na escola, despertando importância intrínseca da arte à sociedade.

2. Fundamentação teórica

As relações de abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes relacionadas à escola, à leitura de imagem e ao sujeito histórico de direito que é o aluno, no âmbito das perspectivas histórico-cultural de Lev S. Vigotski, Angel Pino, Dermeval Saviani e de arte-educação pretende-se recorrer às análises em Paulo Cesar Duarte Paes e Vera Lúcia Penzo Fernandes, no decorrer deste artigo:

> Várias vezes escutamos dizer que uma imagem vale mil palavras. Ela seria infinitamente mais expressiva, mais fiel aos fatos do que nosso discurso. Entretanto, a superioridade do visual precisa de argumentos, algo mais do que uma frase. Afinal, o que sustenta o valor da imagem diante das palavras que se proliferam, descrevendo sem eficácia? [...] A imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade. Após contemplar a síntese é possível explorá-la aos poucos; só então emerge novamente a totalidade da imagem. A crença no poder da imagem deriva-se desta experiência: é verossímil que o todo valha mais do que as partes, ou então o todo seja maior do que suas partes (NEIVA JR., 1986, p. 5)

A despeito de serem utilizadas expressões como “uma imagem vale mais do que mil palavras” ou “prejudicial para a sua imagem”, há uma percepção de que a “imagem” da escola não é prejudicada quando não há imagens na escola, pois no ambiente das escolas ainda privilegia-se apenas o uso as imagens que são voltadas ao letramento, juntamente com a falta de museus, galerias, parques e exposições nas cidades do interior do estado, limitando assim o acesso e o contato de crianças e jovens com diferentes tipos de obras de arte. Abandona-se o senso comum para encontrar em Vigostski (2001) as contribuições necessárias sobre a importância da arte no desenvolvimento e na constituição dos sujeitos, sobretudo porque para o autor, quanto mais experiência e contato temos com vivências significativas, mais acumulamos e nos desenvolvemos para esses saberes.

> Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo como novos olhos, a

mediação social e semiótica no acesso da criança à cultura em uma visão vigotskiana, perpassa pela tríade: criança ↔ Outro ↔ universo cultural.

> generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a dispende posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (VIGOTSKI, 2001, p. 342-343).

Segundo Pino (1995), para Vigotski a atividade humana é instrumental e isso significa que o humanos estão sempre criando instrumentos de funções de natureza diferentes dependendo de seu planejamento e são divididos em dois: os técnicos (produzidos para agir sobre a realidade ou a natureza material) e os semióticos (produzidos para os sistemas de signos). Na época do psicólogo russo Vigotski, a denominada ciência da semiótica como a conhecemos hoje, ainda não existia, contudo os estudos de suas teorias já remetiam ao uso de signos e símbolos.

Encontramos em Pino (2005, p. 66) subsídios para o entendimento da mediação semiótica de Vigotski. Há dois tipos de semióticas, de um lado, a sensório-motora, a comunicação natural, própria da criança, comandada pelos sinais e de outro lado, a simbólica própria do adulto, comandada pela significação que, ao ser incorporada pela criança, desloca o eixo da ação do determinismo dos *sinais* à indeterminação dos *signos*.

> Se, como veremos mais tarde, por cultura for entendido o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural. O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. (PINO, 2005, p. 59, grifo do autor)

Não obstante, a teoria de Walter Benjamin (2017), de que a obra de arte em era de reprodutibilidade técnica, do valor de sua exposição em relação ao valor de culto imposto pelo objeto único, entende-se que contemplar uma obra de arte impressa ou por meio de um pequena tela de um celular ou por computadores, jamais terão ou estarão impregnados do mesmo valor de apreciar uma obra pessoalmente, é um sentimento intransferível. Contudo para aqueles que pouco tem contato com ambientes que privilegiam a arte e a cultura, é necessário meios que proporcionem, de alguma forma, essa conexão ao acesso à arte historicamente construida pela humanidade.

Observa-se que uma das dificuldades é a falta de recursos tecnológicos nas escolas, ou falta de recurso para reprodução de imagens, ou quando esta os tens, são os professores não sabem como utilizá-las em suas aulas. Uma das pesquisadoras realizou suas primeiras ações de leitura de imagem, nas práticas da intervenção pedagógica, com recursos próprios, mas é necessário medidas de parceria com a escola, contudo a abordagem histórico-cultural e

a pedagogia histórico-crítica trouxeram um nova vitalidade e perspectiva para esta intervenção pedagógica e sobretudo a possibilidade dessa pesquisa.

> A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada. (DUARTE; SAVIANI, 2019, p. 5)

Apenas com o fortalecimento da autonomia, em conjunto com capacitações e formações continuadas da escola torna-se possível construir um Projeto Político Pedagógico e um currículo escolar, ambos não-hegemônicos e que ao mesmo tempo são fortes por seu embasamento teórico maciço, para seguir os avanços sociais e tecnológicos, que atendam as demandas das diversas realidades brasileiras. É chegada a hora de olhar para a nossa história para compreender a forma que aconteceram. A contextualização é a principal forma de deixar que as vendas caiam, de apontar caminhos possíveis para descolonialidade de diversos temas dentro da escola.

> Crianças que aprendem Arte na escola dificilmente produzem obras artísticas que se perpetuarão na história da arte, mas, ao se expressarem livre e intencionalmente, mesmo dentro dos limites e possibilidades escolares, desenvolvem poéticas relevantes para si, para sua comunidade e sociedade em geral. (PAES; OZÓRIO, manuscrito, 2021, p. 1)

Nesse panorama é possível refletir sobre a sociedade e a escola, assim como o seu papel, na construção do sujeito histórico de direito, que, por meio do tecimento de diálogos e mediações semióticas, constrói saberes e conquista bagagens e experiências de estesia e para a professora e/ou o professor escavador de sentidos. Falar atualmente sobre a importância do ensino de arte na escola tornou-se um assunto incontestável, entretanto devemos discutir o aprofundamento sobre as teorias do ensino de arte e sua práxis criadora para uma educação estética consistente.

> A atividade criadora é inerente à arte, por meio dela se percebem o que é o homem e o que é a sociedade, sem ser um mero reflexo da sociedade, mas representando, pelo seu caráter criativo, uma constante reflexão sobre o mundo. A arte, a partir de sua singularidade, evidencia a universalidade, numa perspectiva que visa à superação constante de formas estagnadas e estereotipadas da existência humana. (FERNANDES, 2016, p. 99)

Pode-se perceber como as aprendizagens artísticas significativas tornam a participação e desenvoltura da linguagem dos alunos, demonstrando, os participantes, cooperação e habilidades criativas diante do conhecimento adquirido.

Este trabalho se desenvolve na perspectiva de que valorização dos espaços que privilegiam a arte existentes na cidade, para que mais lugares e diálogos possam surgir nesse

cenário, tão necessário, visando o enriquecimento do museu visual dos alunos na conquista de repertórios significativos, bem como, a participação da comunidade escolar.

3. Resultados esperados

Parte-se da premissa de que enriquecimento expressivo da memória visual dos alunos, por meio da leitura de imagens, leva à construção de repertórios significativos com a contextualização e compreensão do mundo saturado de imagens e resulta na compreensão da comunidade escolar sobre a presença da arte na escola.

A identificação da cultura leva os sujeitos a reconhecerem-se historicamente em seu meio, assim como a busca pela garantia dos direitos à inclusão e à acessibilidade a espaços voltados para a arte, nas suas mais distintas linguagens. A escola muitas vezes é esse espaço privilegiado de acesso à cultura, para muitas pessoas no Brasil, contudo Saviani (2011) chama atenção para pedagogias não-críticas e o perigo que elas têm demonstrado à educação dentro de um sistema feito para a dominação cultural das massas. Ainda é preciso refletir sobre o papel da escola na nossa sociedade.

> Há aqueles que em determinadas alturas foram proibidos de frequentar a escola – mulheres, escravos, minorias, étnicas e os pobres – sendo-lhes atribuído um estatuto inferior dentro da sociedade. [...] Simbolicamente, a escola expressa muitas coisas sobre a relação com a aprendizagem e como o conhecimento, de todos os tipos diferentes, pode promover a integridade, e desmantelá-la. (RONNBERG; MARTIN, 2012, p. 632)

O educador Paulo Freire (2005) nos ajuda a refletir sobre a relação do ser humano como ser histórico que se relaciona com o mundo significativo e simbólico, compreensivo da cultura e da história. Partindo da premissa de que a base do conhecimento científico constituído historicamente, o reconhecimento de sua cultura, seu contexto social e histórico, os sujeitos deixarão condições subalternizantes[5], adquirindo a capacidade de terem autorresponsabilidade sobre suas vidas. Uma educação que busca integridade total dos sujeitos é necessária à formação estética relevante, para uma educação humanizadora e libertadora.

> Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se

[5] Para a Galastri (2014) "[...] os grupos subalternos são formados pelo conjunto das massas dominadas, mas sem possuir agregação de classe. Os grupos subalternos não estão necessariamente unificados em classes sociais, pois, para que isso ocorresse, deveriam possuir formações, agregados próprios que interviessem politicamente na relação de forças sociais vigente em determinada formação social". Essas pessoas sofrem os mais diversos tipos de intolerância e preconceitos: xenofobia, racismo, antissemitismo, homofobia, sexismo, misoginia, transfobia, machismo, gorbofobia, capacitismo, espeçismo, etarismo, classismo, elitismo, dentre outros. Sendo causado por motivos igualmente diversos como: sexo, etnia, religioso, socioeconômico, mas sobretudo pelo patriarcado.

> servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2001, p. 45).

No plano da escrita, a pesquisa em voga traz uma abordagem histórico-cultural, bem como intervenções pedagógicas, a prática de leitura de imagens em sala de aula e identifica as relações artísticas estabelecidas pela unidade escolar, além de abrir caminhos para formações significativas da educação estética.

4. Referências

BEJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica** / Walter Bejamin; organização e prefácio Márcio Seligmann-Silva; tradução Gabriel Valladão Silva. - Porto Alegre, RS : L&PM, 2017. (Coleção L&PM POCKET; v. 1216). Tradução de: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit.*

Duarte, Newton; Saviani, Dermeval. **Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade"**. Colloquium Humanarum, 2019. ISSN: 1809-8207, 16 (2), 4–12. Disponível em: https://bit.ly/3AUmBU6. Acesso em set. 2021.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão** / Vera Lúcia Penzo Fernandes. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2016.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. **Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política.** Revista Critica Marxista, v. 39, n. 1, p. 35-55, 2014. Disponível em: https://bit.ly/3wi4a9M. Acesso em 30 jun. 2021.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagem: uma história de amor e ódio** / Alberto Manguel; tradução de Rubens Figueredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. - São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NEIVA JR., Eduardo. **A imagem** / Eduardo Neiva Jr. São Paulo: Editora Ática, 1986. Série Princípios.

PAES, Paulo C. Duarte Paes & OZÓRIO, Jusimara C. **Arte na escola: Objetivação e liberdade**. Manuscrito não publicado, 2021.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski** / Angel Pino. - São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. *Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural*. **Temas psicologia, Ribeirão Preto**, v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995. Disponível em: https://bit.ly/3wEdshb. Acesso em 20 jun. 2021.

RONNBERG, Ami (C. R.); MARTIN, Kathleen. (Ed.) **O Livro dos Símbolos: Reflexões sobre imagens arquetípicas** / Chefe de redação Ami Ronnberg; Editora Kathleen Martin. Título original: *The Book of Symbols: Reflections on Archetypal Imagens - The Archive for Research in Archetypal Symbolism*. Colônia: Taschen GmbH, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** / Dermeval Saviani. – 43. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2ed. São Paulo: Martins fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade** / Raymond Williams, tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. Título original: *Keywords: a vocabulary of culture and society* (1983) - São Paulo: Boitempo, 2007.

SEMENTE É COMO A GENTE!

Adriana Vilchez Magrini Liza[1]

Resumo:

O texto relata uma experiência de ensino de dança com crianças, que tinha como objetivo provocar o processo criativo da dança, proporcionando a consciência investigativa individual e coletiva da relação entre o corpo consciente e os objetos propositores como experiencia, além de integrar a linguagem da dança com outras áreas. Para isso, foram desenvolvidas algumas ações poéticas durante as aulas presenciais com o projeto Dança Criativa, tendo como referência a Arte do Movimento como condutora do processo criativo, pesquisada por Rudolf Laban no século XX e reapropriada nos tempos atuais. Concluo que as possibilidades de investigações corporais através das brincadeiras, são infinitas e potentes.

Palavras-Chave: (Dança. Criança. Sistema Laban. Experiência)

Resumo em língua estrangeira:

El texto relata una experiencia de enseñanza de la danza con niños, que tuvo como objetivo provocar el proceso creativo de la danza, proporcionando una conciencia investigativa individual y colectiva de la relación entre el cuerpo consciente y los objetos intencionados como experiencia, además de integrar el lenguaje de la danza con otras areas. Para ello, se desarrollaron algunas acciones poéticas durante las clases presenciales con el proyecto Danza Creativa, teniendo como referencia el Arte del Movimiento como conductor del proceso creativo, investigado por Rudolf Laban en el siglo XX y reapropiado en la actualidad. Concluyo que las posibilidades de las investigaciones corporales a través del juego son infinitas y poderosas.

Palavras-Chave: (Danza. Niño. Sistema Laban. Experiencia)

1. Semente

Semente, foi o título de um subprojeto, que nasceu durante as aulas do Projeto Dança Criativa com meninos e meninas entre 4 a 8 anos, realizado no ano de 2019, por uma

[1] Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Mestra pela mesma Universidade; Professora e pesquisadora de dança com crianças. Especialista em sistema Laban/Bartenieff.

organização não governamental (ONG), em São Paulo (SP). As crianças que frequentam o Projeto são da periferia da zona sul de São Paulo, em situação de vulnerabilidade social.

O objetivo geral do Projeto Dança Criativa é estimular e provocar o processo de dança nas crianças, proporcionando a consciência investigativa individual e coletiva da relação entre o corpo consciente e os materiais utilizados como experiência, Além de integrar e ampliar a linguagem da dança com outras áreas durante as aulas de dança pelo projeto, procuramos o despertar do corpo para outras formas de pensar o movimento dos pequenos de maneira lúdica e prazerosa.

A metodologia de dança para criança desenvolvida no Projeto, é fruto de minha pesquisa de mestrado e embasada, pelos estudos da Arte do Movimento, analisada por Rudolf Laban[2] na primeira metade do século XX, porém, através de pesquisas e especializações, adaptei e (re)apropriei seus estudos da Arte do Movimento, para as nossas crianças nos tempos atuais, Este Projeto propõe uma metodologia a partir de alguns elementos básicos da dinâmica visando o despertar da consciência corporal: espaço; descalçar-se; roda da conversa da dança; aquecimento e objetos propositores (LIZA, 2019).

Algumas vezes refiro-me como “nosso” projeto ou “nossa” metodologia, pois quando planejo dança “para” criança, penso na dança “com” as crianças, incluo-me na dança junto com elas, portanto somos “nós” que as criamos.

O pensar desse processo de movimento criativo é protagonizado com a criança. Importante também destacar que documentos oficiais que referenciam o ensino de Arte ressaltam a importância em se desenvolver um trabalho que contemple o protagonismo na escola, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental de Arte que enfatiza a necessidade em se favorecer experiências que crianças sejam protagonistas e criadoras (BRASIL, 2019).

2. Descalçar-se é estar pronto para entrar em cena...

[2] Rudolf Laban (1879-1958) foi um grande investigador do movimento humano, de seus estudos derivaram vários conceitos utilizados na dança e em várias outras áreas que lidam com o movimento.

Figura 1 - Crianças tirando os sapatos para dançar, 2019. (Imagem do acervo da autora).

Enquanto as crianças vão tirando os sapatos, suas meias e organizando-os num espaço improvisado para entrar na sala de aula, observo seus gestos, escuto suas conversas e lentamente me aproximo ao encontro delas do lado de fora da sala, oferecendo ajuda para o se descalçar. Observo sorrisos, olhares sonolentos, as vezes choro e gargalhadas. Da grande maioria das crianças, recebo abraço, algumas entram correndo, como um foguete disparado e perdido pela sala, outras, correm livremente como passarinhos soltos da gaiola, explorando o espaço, virando cambalhota, deitando no chão, cada uma do seu jeito, cada uma com seu próprio movimento, tenho a impressão de ser uma ação espontânea, uma explosão de alegria, confesso que muitas vezes, eles demoram para acalmar e perceberem que aquele espaço pertence realmente a eles.

Para a autora Valerie Preston-Dunlop (1980, p. 20), o espaço é o meio em que a dança ocorre, e a criança precisa se sentir bem e segura neste espaço, como se ela estivesse em casa, para poder desenvolver e perceber todo o potencial de seus movimentos.

Figura 2 - Sapatos das crianças. (imagem do acervo da autora)

Um dos combinados feitos com as crianças nas nossas aulas de dança é fazê-las descalças. A ação de descalçar-se faz parte da metodologia e do trabalho das aulas, pois nesta ação, alguns alunos já se deparam com obstáculos e surpresas que não estavam previstos em seu dia a dia, na rotina da escola. Como o simples descalçar-se...

As dificuldades (de desamarrar o sapato ou em amarrar; de colocar as meias nos pés; de ficar descalço, sujar, pisar no chão e sentir texturas diferentes; de mostrar os pés, uma parte do corpo que sempre fica esquecida e guardada) são experiências simples, porém desafiadoras, que começam a fazer parte da formação da nossa dinâmica acontecer e para o despertar da consciência corporal e do processo criativo de aprendizagem.

Figura 3 - Nossos pés, 2019 (Imagem do acervo da autora).

Depois que todos entraram dentro da sala, convido indiretamente as crianças para dançar. Vou caminhando em direção ao centro da sala, num tempo lento, com passos leves, cantando uma canção de acolhida e aconchego, me aproximo do chão e sento. Dessa forma as crianças vão se aproximando e acalmando suas corridas e rodopios. Coletivamente a canção começa a ficar mais forte e uma grande roda se forma no centro da sala, onde todos conseguem se olhar, se ouvir e se perceber. A respiração e os grandes movimentos vão se acalmando para que a canção nos conecte num coletivo. A canção diz mais ou menos assim:

“Bom dia como vai você, meu amigo como é bom te ver, palma, palma, mão com mão, agora um abraço no coração, agora um abraço bem grandão”.

Na medida que vamos cantando, os gestos e as ações corporais nos acompanham, dando a oportunidade de abraçar o amigo que está do seu lado direito e do seu lado

esquerdo, terminando a canção, num grande abraço coletivo e no final, caímos para trás.

Figura 4 - Grande roda da conversa, 2019 (Imagem do acervo da autora).

Após o convite para a dança em nossa grande roda da conversa e acordar o corpo para dançar cantando, a roda da conversa é um elemento importante das trocas e escutas das crianças, além disso, é o momento oportuno para apresentar o conteúdo da aula de dança.

Iniciei o assunto “Semente”, como tema condutor do nosso subprojeto de Dança Criativa, com uma conversa informal durante nossa roda da conversa:

Como nascem as plantas? Como nascem os animais? Como nascemos? Essas foram algumas das questões provocativas, que abordei como um “start”, para o tema do nosso projeto, que se prorrogou por todo o semestre durante nossas aulas de Dança Criativa.

Ao lançar as perguntas, notei que os educandos demonstraram grande interesse pelo tema, principalmente a questão: Como nascemos? Assim as crianças compartilharam suas histórias e puderam também ouvir as histórias dos seus colegas.

Fui afunilando o assunto e dizendo que somos diferentes, nascemos em lugares e famílias diferentes, assim como as plantas e os animais aquáticos, terrestres e aéreos, com a nossa conversa de trocas e escutas de saberes, apareceu várias possibilidades de explorar corporalmente o tema da aula. Após a coleta da conversa, falei sobre as plantas, sementes e sobre as árvores. Concluímos que cada um tem uma maneira de nascer e um “tempo” para isso acontecer.

“Semente é como a gente!”, disse uma das crianças em tom mais alto.

Foi então, que introduzi nossa dança, pelo Tempo, com uma atenção especial para esse fator de Movimento do Sistema Laban/Bartenieff. de Movimento. “ O fator tempo

indica uma variação na velocidade do movimento, que se torna gradualmente mais rápido ou mais devagar" (FERNANDES, 2006, 125).

Logo na entrada do portão da instituição, me deparo com um bosque gramado com árvores, flores e escultura de arte. As árvores são grandes e soltam sementes e folhas secas pelo chão. Pelo portão enxerga toda essa exuberância rica, natural e guardada para nós.

Convidei as crianças á fazermos uma aula externa, então fomos caminhando descalços até o bosque, para observar o movimento, o som, o cheiro da natureza, a exuberância das árvores, o movimento que as plantas faziam quando o vento tocava em suas folhas, os formatos e tamanhos das folhas e sementes soltas pelo chão e também observar, as que se encontravam ainda grudadas em seus galhos nas árvores.

Ao sair da sala de aula, iniciamos uma investigação sensorial pelo caminho, até chegar ao bosque.

3. Pelo caminho...

Figura 5 - Criança coletando as folhas pelo caminho. 2019 (Imagem do acervo da autora).

Sentimos e percebemos o gelado do piso frio, o calor do piso quente pelo sol, as pedrinhas que estavam presentes durante o caminho, as sujeiras que se agarravam

em nossos pés. Todos estes estímulos e sentidos foram experimentados e percebidos pela narrativa verbal das crianças durante o caminho descalços até o nosso destino.

Pensando nas experiências, o autor Larrosa nos conta em seu texto, “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, que a palavra experiência tem significados diferentes, no espanhol, significa “o que nos passa” em português é “o que nos acontece”. A experiência é tudo isso, o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 21). Dessa forma, refletimos sobre a importância dos experimentos da corporeidade na vida cotidiana da criança com a dança.

Figura 6 e 7 - Crianças descobrindo os movimentos da natureza, 2018. (Imagem do acervo da autora).

Sentir, perceber e agir foi uma estratégia que busquei para que as crianças pudessem experimentar, observar e vivenciar com o corpo o tema do nosso projeto “Semente”. (COHEN, 2015)

Após a investigação com a natureza externa, colhemos algumas folhas, sementes e retomamos para dentro da sala, para experimentar os movimentos que observamos na natureza.

As qualidades e os fatores de Movimento do Sistema Laban/Bartenieff, foram referências para nossa aula. Os pequenos, puderam compartilhar com seus amigos e também, individualmente estas experiências de movimento consciente.

As crianças vivenciaram as dinâmicas do movimento (Esforços de Laban[3]), assim como a criação e a improvisação de uma maneira lúdica e envolvente, em pares, em grupos e individualmente.

Figuras 8 e 9 - Crianças experienciando o movimento.2018 .(Imagens do acervo da autora).

Durante nossas investigações com a dança, utilizamos vários materiais como provocador do movimento. O objeto propositor (MIRTINS, 2012), propicia uma conexão entre a dança e a criança, nascendo da relação da investigação entre eles. Seria um objeto mediador do movimento, uma espécie de "*start*", um convite para a investigação do mover.

A maioria deles, são encontrados na própria instituição, como por exemplo tecidos com texturas e tamanhos diferentes, esponja de banho, rolo de folha grande de papel, materiais não estruturados como rolo de papel higiênico, caixa de papelão e também, material encontrado na natureza como folhas de árvores e galhos.

[3] A Análise Laban de Movimento (LMA na sigla em inglês) é constituída por quatro categorias: Corpo, Esforço, Espaço e Forma. A categoria Esforço refere-se a como o movimento é executado, ou seja, sua dinâmica, dividida em quatro fatores: fluxo, espaço, peso e tempo.

Figuras 10 e 11. Crianças dançando, 2018 (Imagens do acervo da autora).

Ao final das aulas, todos compartilhavam suas criações de movimento com os amigos. Observei que as crianças participaram da proposta da dança, de uma forma muito intensa, eles se entregaram corporalmente sem pensar na dificuldade da experiência, mas sim, como uma brincadeira de dançar, o tema “Semente”, foi tão envolvente para nós, que o projeto se prolongou e frutificou por todo o semestre.

4. Bibliografia

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica/Ministério da Educação, 2019.

COHEN, B. B. **Sentir, Perceber e Agir**: educação somática pelo método Body Mind Centering. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Sesc edições, 2015.

FERNANDES, C. **O Corpo em Movimento**: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Rio de Janeiro, jan./ abr. 2002.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Ana Maria B. de Vecchi e Maria Silvia M. Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LIZA, A.V.M. **Traços, trajetos e processos da dança criativa** 2019.125f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Curso de Pós -Graduação pelo Programa de Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Prebisteriana Mackenzie.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

TRÊS TÉCNICAS DE UM PROCESSO: REFLEXÕES SOBRE UMA OFICINA DE DESENHO NA PRAÇA CENTRAL DE MARACAJU/MS

Anderson dos Santos [1]
Paulo César Antonini de Souza [2]

Resumo:

Este artigo trabalho reúne reflexões a partir de um relato de experiência envolvendo o registro de uma oficina pedagógica livre realizada na praça central da cidade de Maracaju, localizada no estado de Mato Grosso do Sul. No contexto de uma investigação com abordagem fenomenológica, o texto organiza uma descrição das principais atividades desenvolvida durante os encontros da oficina de desenho, problematizando o distanciamento entre a objetividade técnica e a criatividade subjetiva a partir dos dados coletados pelo registro da observação. No contexto dessa discussão, sinalizam-se possibilidades para a aproximação desses campos e a valorização significativa da experiência de ensino e aprendizagem por uma relação dialógica entre docentes e discentes.

Palavras-Chave: ensino de artes visuais, fenomenologia, comunidade, experiência.

THREE TECHNIQUES OF A PROCESS: REFLECTIONS ON A DRAWING WORKSHOP IN THE CENTRAL PRAÇA DE MARACAJU/MS

Summary:

This work article brings together reflections from an experience report involving the registration of a free pedagogical workshop held in the central square of the city of Maracaju, located in the state of Mato Grosso do Sul. In the context of an investigation with a phenomenological approach, the text organizes a description of the main activities developed during the meetings of the drawing workshop, problematizing the gap between technical objectivity and subjective creativity based on the data collected by the observation record. In the context of this discussion, possibilities for bringing these fields closer together and the significant appreciation of the teaching and learning experience through a dialogic relationship between teachers and students are highlighted.

Keywords: visual arts teaching, phenomenology, community, experience.

1. Introdução

[1] Professor de Arte na rede municipal de Campo Grande/MS. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Especialista em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade NOVOESTE. Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes/FAALC/UFMS. Membro do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte – NINFA/UFMS.
[2] Professor Adjunto dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado na FAALC/UFMS. Professor no Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes/FAALC/UFMS. Líder do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte – NINFA/UFMS. Orientador.

Esse trabalho reúne reflexões originadas no contexto da experiência artística e se constitui pelo relato de uma oficina de artes visuais com atividades de desenho, envolvendo três turmas de estudantes matriculados na rede de ensino (municipal, estadual e privada) da cidade de Maracaju no estado de Mato Grosso do Sul, que se realizou no período letivo entre os meses de abril de 2019 e fevereiro de 2020.

Contextualizando o território geográfico onde se situou essa experiência, é significativo dizer que o percurso histórico que resultou na constituição do município de Maracaju (localizado a 114 km da capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande), ordenou-se por uma série de eventos que contemplaram desde uma missão jesuíta, passando pela colonização mineira na região e atravessada por aproximações com a guerra do Paraguai. A cidade, atualmente com 44.042 habitantes em acordo com o Censo de 2016, é conhecida como a capital da linguiça e tem como um de seus atrativos, uma festa tradicional onde este produto agropecuário é a personagem principal. Os aspectos culturais que envolvem as manifestações regionais de seus habitantes desvelaram-se como principal objeto de curiosidade pelas potencialidades que carregam para a articulação de práticas pedagógicas e que merecem ser sinalizados aqui, no sentido de aproximação às peculiaridades da cidade.

Refletindo sobre o sentido da experiência estética por meio da experiência artística e sua relação com o contexto escolar para o ensino da arte, e movido pela abordagem fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 2006), juntamente com a trajetória do fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 2003), o registro deste trabalho procura compreender elementos que atribuem sentido ao desenvolvimento de uma atividade pedagógica considerando as relações e experiências dos sujeitos distintos que atuam em sua materialização, em suas singularidades e por suas percepções de mundo.

Quando tomei posse no concurso para professor na cidade de Maracaju/MS, percebi que existiam poucos professores de artes visuais atuando em sala de aula e, em decorrência dessa falta de profissionais na área, docentes de formações ministravam o componente curricular nas escolas, resultando abordagens limitadas e às vezes distorcidas sobre o ensino de arte. Essa situação ultrapassa as fronteiras da cidade de Maracaju e pode ser verificada ainda em outras cidades e estados do Brasil, assumindo muitas vezes, como indica, Tochetto e Felisberto (2017) aspectos que tornam a dinâmica destas aulas em momentos de entretenimento e recreação. Ao contrário, espera-se que:

> O professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as oções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos e na Concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 21).

Como professor específico da área de Artes Visuais, planejando, diagnosticando e atuando em sala de aula, com alunos das séries iniciais do primeiro ao quinto ano, precisava avançar nas especificidades da disciplina, trabalhar outros conteúdos sem me limitar ou às turmas, às práticas específicas envolvendo o desenho, e o fato de que as aulas de arte eram direcionadas somente para essa perspectiva me incomodava e me provocava muito. Sabendo do potencial dos alunos, precisava seguir com outros conteúdos além dos desenhos, sem deixar de lado essa expressão tão presente no cotidiano deles.

Em sintonia com as concepções de FREIRE (2016), entendendo como necessária a dialogicidade para compreensão do mundo, conscientização e transformação da realidade, nós professores podemos lançar mão de outras dinâmicas na busca de proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem no qual as experiências, para os alunos em situação menos privilegiada, por exemplo, sintam-se acolhidos e contemplados, e atuando de modo coerente com o respeito a esses outros autores dos processos educativos para não ficarmos presos, como compreende Bourdieu (2012), no blefe ou fracasso.

Porém, como explorar de maneira significativa a expressão artística através dos desenhos dos meus alunos sem deixar de lado o conteúdo do componente curricular Arte? Preocupado com essa situação e ao mesmo tempo lançando um olhar cuidadoso sobre como os alunos gostavam de se expressar através da prática dos desenhos fiz um combinado com as crianças: trabalharia outros conteúdos na aula de arte, porém, como eles gostavam de desenhar faríamos os desenhos em outro momento, fora das aulas regulamentares.

A proposta foi aceita pelo grupo de estudantes e recebeu aval de seus familiares (no caso de menores de idade) para a participação, que por se tratar de uma oficina, que eu coordenaria fora de meu horário de trabalho, teria seus encontros na praça central da cidade[3] de Maracaju/MS, e adquirindo a característica de uma intervenção artística ampliada, de caráter educativo e com desenvolvimento prático,

[3] A sugestão para que a praça central fosse o espaço para a troca de experiências, contemplava tanto a facilidade de acesso público quanto a estrutura, com bancos e banheiros.

fora dos muros da escola e na perspectiva de que “o ensino da arte não pode ser somente técnico, ou exclusivamente para o mercado” (MARQUES; BRAZIL, 2014).

Desse modo, distribuídas em grupos de aproximadamente de trinta pessoas, surgiram três turmas de estudo livre de desenho em espaço público. Uma turma recebia estudantes de 6 a 12 anos e seus encontros eram no período matutino. Os encontros das outras duas turmas, com faixa etária diversificada entre 13 e 60 anos de idade, aconteciam em dias alternados durante o período noturno.

2. O registro da experiência que se constitui

Nosso primeiro encontro aconteceu no período noturno e além dos estudantes, também participaram pessoas de suas famílias. Por não termos mesas, as atividades práticas forma realizadas em suportes improvisados, como a superfície dos bancos da praça central. A presença das famílias, que acompanhavam seus filhos na atividade tornou a experiência mais fluída, com direito a música ambiente (pelo uso de celulares), acompanhados pelo tradicional consumo compartilhado do tereré (bebida à base de erva-mate consumida em cuias com água gelada).

> Os estilos de vida dificilmente são verbalizados e desempenhados conscientemente. Na maioria dos casos chegamos a compreender algo do estilo de vida de um povo, incluindo a sua atitude em relação ao mundo somente através da evidência acumulada dos atos diários e do caráter das circunstâncias físicas onde ocorrem. (TUAN, 2021, p. 200).

Após esse primeiro encontro e sua repercussão, tanto através dos alunos, mas principalmente pela intervenção de seus responsáveis, que ajudaram na divulgação da oficina na comunidade, tive que abrir mais duas turmas de quinze alunos, dentre os participantes estavam crianças, jovens, adultos e professores da rede Estadual, Municipal e Privada. Com a oficina estruturada, surgiu outro desafio, como organizar os conteúdos ofertados na oficina, de modo que não se tornasse maçante e atingisse todos os alunos em suas especificidades? Foi então que tive que me adaptar a realidade a qual eu professor estava lidando, tornando-me – no contexto utilizado por Pareyson (2001), objeto de construção no processo da experiência estética.

Nesse contexto, também durante os encontros matutinos, o mesmo comportamento afetuoso se repetia e enquanto os alunos produziam seus desenhos, as pessoas que os acompanhavam e outras que paravam para ver o que estava acontecendo, organizavam rodas de conversa, nas quais realizavam trocas de experiências pelas lembranças resgatadas da memória, fazendo alusão ao seu contato com o ensino de arte quando alunos. Tornou-se notável que aquelas pessoas, representantes da população de Maracaju/MS sentiam-se confortáveis com momentos como aqueles, no qual a atividade pedagógica assumia características de lazer para a família, compartilhando reflexões, vivenciando arte no contexto de um convívio social, pois como compreende (TUAN, 2012) é possível perceber uma relação dos sentidos humanos com o ambiente em que nos encontramos, uma vez que a percepção, através dos sentidos, se torna uma ponte de conexão entre o homem e mundo ao nosso redor.

Minha percepção sobre a importância da oficina, após os encontros iniciais foi muito além do previamente combinado, senti que estava sendo responsável pela mediação de algo que ultrapassava os objetivos técnicos e expressivos da oficina de desenho, e, pude perceber que a troca de afetos e experiência de vida através daqueles encontros mediados pela prática artística nos permitia outras relações de aproximação.

A proposta reflexiva em torno do diálogo – através de um roda de conversas – com o grupo participante da oficina, contempla o primeiro momento da constituição de significados que aqueles encontros promoveram. Em nossa troca compartilhada, explicando os caminhos que seriam percorridos durante a oficina, a interação com o grupo e as desconstruções de receios, quebrando o gelo, refletimos sobre o que poderia significar para cada um de nós a participação das atividades durante a oficina, e nos organizamos no sentido de experienciar o “fazer”, e não no que seria feito.

No diálogo sobre os processos que projetávamos desenvolver nos encontros, surgiu no encontro de uma das turmas, uma discussão sobre o que seria arte, e decorrente dessa conversa, os participantes produziram desenhos que pudessem contemplar uma definição para essa questão. Além de algumas definições objetivas e preconcebidas através de frases curtas ou palavras que algumas pessoas produziram, surgiram também compreensões subjetivas sobre o tema na forma de imagens.

Nessa abordagem, percebemos as variáveis que envolvem a compreensão sobre um tema de trabalho e as nuances que ordenam o processo criativo quando ele

é utilizado, como compreende Ostrower (2014), como uma ferramenta educativa, direcionando o fazer artístico, contextualizando as vivências e experiências dos participantes. Ao experimentar esse troca compartilhada e dialogada, podemos observar teorias de aprendizagem se materializando em uma construção coletiva do conhecimento.

Destaca-se nesse relato, uma série organizada a partir de três instrumentalizações técnicas, que se fizeram necessárias por todas as turmas e surgiram como solicitação durante as rodas de conversa: **Técnica do Traçado de Linhas; Técnica da Perspectiva e Técnica do Ajustamento de Formas**.

A sequência de exercícios que contemplou a Técnica do Traçado de Linhas, mesmo se tratando de uma escolha dialogada pelo grupo, me deixou apreensivo, pois se tratando de uma atividade puramente técnica, poderia se tornar maçante para os participantes, correndo o risco de afastar o interesse construído originalmente nos encontros anteriores. Contemplando exercícios de a coordenação motora fina, objetivando a melhoria do traço para o desenho, os participantes produziram esboços a partir da utilização conscienciosa de linhas retas verticais, horizontais e diagonais, além de traçados em círculos e espirais, contínuos e interrompidos.

No entanto, como era uma proposta de aprimoramento de técnica e tomava naqueles exercícios a prática do esboço, os participantes encontram sentido em seu estudo e alguns deles passaram a realizar essa técnica de modo autônomo, no decorrer de todos os encontros da oficina no ano de 2019, mesmo nos intervalos – quando conversavam entre si -, encarando a utilização da técnica como uma espécie de aquecimento antes de darem início a outras atividades. Nesse processo, é bem vinda a compreensão de Fayga Ostrower (2014) sobre o desenvolvimento da aprendizagem quando a autora diz que:

> Dando um nome às coisas, o homem as identifica e ao mesmo tempo generaliza. Capaz de perceber o que é semelhante nas diferenças e o que é diferente nas semelhanças, ele percebe a árvore, e, na árvore, uma árvore. Uma, de muitas árvores. Nas árvores, ele vê uma planta. Na planta, uma forma de vida. Assim o homem discrimina, compara, generaliza, abstrai, conceitua. Passa a compreender cada fenômeno como parte de um padrão de referências maior. Ser simbólico por excelência, ele concebe abrangências recíprocas: do único dentro do geral, do geral dentro do único. OSTROWER, 2014, p.22).

Como resultado e em decorrência desses exercícios os participantes sentiram necessidade de ampliar suas noções de composição, buscando a harmonia no

trabalho e foi nesse contexto que surgiram as orientações envolvendo Técnicas de Perspectiva. Com isso, destaco novamente a questão da troca das experiências pela ação da mediação, por meio da qual todo o grupo vivencia enquanto colaborador do mesmo processo, contribuindo com temas, sugerindo atividades e auxiliando os processos de desenvolvimento e de construção do conhecimento.

Nas atividades contemplando essa técnica, usando a folha na posição horizontal os participantes traçavam uma linha dividindo-a em duas partes iguais, e sem interferência criavam uma paisagem na parte esquerda. No segundo momento do exercício, já com a intervenção da mediação, os participantes recriam seu desenho inicial utilizando a técnica apresentada e buscando conferir a seu trabalho a noção de profundidade (Figura 1).

Figura 1: Registro fotográfico de desenho com a Técnica da Perspectiva produzido por participante da oficina, 2019. (arquivo pessoal do autor).

O contato com esses exercícios permitiu aos participantes uma atenção maior às etapas de criação de seus trabalhos, buscando visualizar de modo mais cuidadoso o objeto de sua atenção e a forma de representar aquilo que pretendiam criar. No percurso dessa etapa, a liberdade de ação e locomoção no espaço da praça central, assim como a possibilidade de conversarem livremente entre sim sem a limitação de um tempo cronológicos afetou de modo significativo o desenvolvimento individual de cada participante, que na troca compartilhada observavam os processos de criação um dos outros, analisavam as dificuldades e acertos e buscavam naquela aproximação, caminhos que satisfizessem o objetivo de cada um.

> Ao discursar sobre a experiência do mundo, também é preciso reconhecer o significado que a imaginação desempenha nesse discurso. Na experiência

> vivida diz-se que o mundo, enquanto unidade, está dirigido para aquele que o experiencia. Isso quer dizer que quem experiencia se sente na presença de coisas que lhes são dadas dentro da unidade cujos horizontes vão além do momento presente da experiência. (MARTINS, BICUDO, 2003, p. 82).

No sentido dessa experiência aberta de um mundo que se ordena pela imaginação, estruturou-se a maior parte dos encontros da oficina. As etapas envolvendo a Técnica de ajustamento de formas contemplava por aplicação indireta, todos os exercícios anteriores e seu desenvolvimento provocava e estimulava o interesse subjetivo de cada participante, seja na seleção de uma tema ou na estrutura escolhida para a composição.

Nesses momentos os participantes traziam desenhos que gostavam de fazer, e a partir de seu olhar ajustavam tamanho e proporção imaginando cenários e/ou novas personagens, mas também com liberdade para reproduzir aquilo que tinham à sua frente. No compartilhamento de seus processos de criação, descobriam que a mesma técnica adquiria outras nuances e resultados diversificados a partir da subjetividade de cada participante.

Nesse processo, ao mesmo tempo que treinavam o aprimoramento técnico, os participantes se descobriam como artistas, como o caso de um senhor de 60 anos, avô de um dos participantes e presença assídua as oficinas ao lado do neto, que no percurso das atividades, passou de observador a também participante depois de relatar que havia perdido a paciência para o desenho, atividade que gostava na juventude, mas que abandonara há mais de quarenta anos. No processo de aproximação que o envolveu, nesse retorno ao mundo-vida do qual nos falam Martins e Bicudo (2003), aquele senhor passou a esboçar ao lado do neto e se tornou – envolvendo todo o grupo com suas conversas e participando dos diálogos de aprendizagem – um dos membros mais ativos da oficina.

3.Considerações

No decorrer deste estudo observou-se que é possível trabalhar didaticamente as habilidades artísticas e subjetivas dos alunos dentro e fora da sala de aula, com liberdade e por meio de um diálogo constituído coletivamente. Nesse exercício, os processos de ensino e aprendizagem no campo da arte não se limitam a

planejamentos engessados, por se constituírem através de experiências que vão do artístico ao estético e vice e versa.

Esta experiência estética e artística nos desafia a novas experiências educativas, e se compreendermos nossas prática como um exercício também epistemológico, como compreende Souza (2021), podemos encontrar meios de tornar as atividades envolvendo o ensino de arte, tanto fora quanto dentro da escola, em momentos de prazer consciencioso, pelo qual se ordenem sentidos na construção dos significados pretendidos pelo currículo, pelo docente e, principalmente, pelos alunos.

Referências

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior.** In: Escritos de educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 217-227.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

ed. São Paulo: Cortez, 1999**.**

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo Fernandes. **A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade**: Revista VIS, Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília. Ed. UnB, 2021, p. 1-23.

FREIRE, P**. Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª

MARTINS, Joel. BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em**

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2003.

SOUZA, Paulo C.A. **Por quem somos e seremos: Fenomenologia, saberes populares, arte e docência**. In: SOUZA, Paulo C.A.; ABREU, Simone R; Fernandes, Vera L.P (Org.) P**ercursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2021, p.1-33. [no prelo]

TOCHETTO, A.; FELISBERTO, L. G. S. O ensino de arte e a sua finalidade: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Anais do

TUAN, Yi-fu**. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 2012.

FABULAÇÕES DO AMANHÃ, ATÉ AGORA.

Circe Macena de Souza [1]
José Tomaz de Aquino Júnior[2]
Rafael de Souza Carvalho[3]

Resumo:

Três professores dos cursos de Arte do Ensino Médio e Superior, do IFCE, começaram a fabular encontros possíveis, dentro e fora de suas classes. Em plataformas virtuais, iniciaram uma partilha de suas dificuldades e perspectivas. Em alguns momentos, viam-se limitados a reformulação de suas disciplinas. Em outros, essas limitações apresentavam-se como potência para fabular um amanhã, no agora. Acompanhando o passo a passo do processo e observando as pistas, no dia a dia da sala virtual, os professores foram cartografando o percurso, produzindo encontros possíveis, reformulando aulas, fabulando um amanhã para o Ensino de Arte, dentro de suas realidades, criando fabulações poéticas, até agora.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Ensino remoto. Fabulação.

Abstract:

Three high school and college art teachers, form IFCE, started to fabricate possible encounters, inside and outside their classes. In virtual platforms, they started to share their difficulties and perspectives. At some moments, they were limited to reformulating their disciplines. In others, these limitations presented themselves as a power to fabricate a tomorrow, in the now. Following the step by step process and observing the clues in the virtual classroom's daily routine, the theachers have been mapping the course, producing possible encounters, reformulating classes, fabricating a tomorrow for Art Teaching, within their realities, creating poetic fabrications, until now.

Key-words: Art (Art teaching. Remote Teaching. Fabulation.

[1] Professora da Licenciatura em Teatro e dos cursos técnicos e integrados do Instituto Federal do Ceará (IFCE);
[2] Professor da Licenciatura em Teatro e dos cursos técnicos e integrados do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Doutorando em Estudos Contemporâneos das Artes pela Universidade Federal Fluminense (UFF);
[3] Professor da Licenciatura em Teatro e dos cursos técnicos e integrados do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

1. Encontro: um lugar possível

Era uma vez três professores: Ela, Ele e Eu. Ela desde menina frequentava a instituição acompanhando a mãe professora. Ele começou a caminhar por lá, na graduação. E Eu? Bem, o professor Eu passou a frequentar a casa como participante de um projeto de extensão e o posterior ingresso no Ensino Médio. O que eles têm em comum? Os três se graduaram no mesmo Instituto e, hoje, são professores dos cursos de Arte de nível médio e superior.

Embora lotados no mesmo departamento e participarem das reuniões (extra)ordinárias do mesmo, encontraram-se em um grupo de *WhatsApp* estabelecendo laços mais e/afetivos quando iniciou-se o Ensino Remoto devido a necessidade de comprovar a carga horária semanal de 40h, no seu Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório Individual de Trabalho (RIT) para pensar encontros possíveis.

A palavra encontro aqui é tomada emprestada de Jerzy Grotowski, diretor polonês, que em sua poética investiga o termo à luz de suas experiências nos treinamentos com atores, para que estes pudessem descobrir sua técnica pessoal a partir de exercícios que os levasse a um encontro consigo e consequentemente com o público. Um afetar-se para afetar o outro. Em sua fala de 1967, ele comenta que teatro não é literatura, mas um encontro entre criadores que proporciona uma autorrevelação, ou seja, o teatro deve ser um acontecimento cênico e não apenas a transposição literária de um texto para a cena, pois assim, as possibilidades do encontro como um "nascimento duplo e partilhado" (GROTOWSKI, 1987, p.22), entre atores e público, caminharia em direção mais latente à ideia de um confronto sincero.

> *A essência do teatro é um encontro. O homem que realiza um ato de auto-revelação (sic.) é, por assim dizer, o que estabelece contato consigo mesmo. Quer dizer um extremo confronto, sincero, disciplinado, preciso e total – não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde seus instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúdico. (GROTOWSKI, 1987, p. 48-49).*

Dentro dessa esfera do encontro como dispositivo do afetar e descoberta de si há uma possibilidade dessa descoberta com e para o outro. Não é algo que se faça sozinho. Assim, encontraram-se os três professores por meio de aplicativos e plataformas para fabular sobre o Ensino Remoto Emergencial e possibilidades poéticas em que

pudessem convergir suas práticas docentes em uma culminância que se encontrasse também com os estudantes.

O Instituto Federal do Ceará oferta, em seu Ensino Médio, as quatro linguagens artísticas preconizadas pela Lei nº 13.278/2016 que altera o artigo 26 da Lei nº 9.394/96, em seu parágrafo 6º. Assim, os estudantes, o outro vetor deste encontro, tem nas matrizes dos cursos técnicos integrados[4] as componentes curriculares de artes visuais, dança, música e teatro. As disciplinas são ofertadas pelos professores do Departamento de Artes, do Instituto. Cada curso tem autonomia para, em sua matriz curricular, disponibilizar a oferta da componente Arte aos discentes, em uma carga horária de 20h, por linguagem ao longo do curso, distribuídas entre o primeiro e o quinto período. Consoante, o aprendente em sua formação somará 80h das disciplinas de Arte, em seu currículo.

Aqui, iniciamos o ponto de fricção. Os professores Eu e Ela ministram aulas em 6 turmas. Ele, em 4. O limite de estudantes por turma é de 40 matriculados, mas algumas ultrapassam. Ela e ele já haviam lecionado nos cursos integrados antes da pandemia, Eu, não. Ela e Ele se depararam com o desafio em reformular seus encontros para o virtual. O professor Eu teve que criar uma disciplina nova, pois em 2020.2 foi a primeira vez que o componente Teatro começou a ser ofertado para o Ensino Médio, dentro da nova matriz curricular dos cursos. Mas o maior desafio foi: como desenvolver essas disciplinas práticas dentro dos limites da tela do celular, tablet ou notebook e das plataformas virtuais, sem o contato presencial e sobretudo com as câmeras desligadas.

O Ofício Conjunto Circular nº 3/2020 PROEN/PROEXT/PRPI/REITORIA, de 01/06/2020, trazia o anexo IV, uma orientação aos discentes refrente a desativação das câmeras: “Para não expor a privacidade do seu lar, sua imagem não deverá aparecer. Você só deverá ativar a câmera se for solicitado e se concordar com a sua exposição e com a do ambiente onde você estiver.” (IFCE, 2020, p. 7). Como os encontros poderiam acontecer em uma área em que a presença se faz necessária? Com a virtualidade, os três professore tinham apenas bolinhas, emojis, letras iniciais dos nmes, personagens de animes. “Quanto mais ando a procura de gente mais me encontro sozinho no vago... e eu nem sabia mais o montante que queria, nem aonde eu extenso ia... mas talvez o que sentia, solidão” (ROSA, 1984, p. 268-269 *apud*

[4] Cursos técnicos integrados de nível médio: Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica Industrial, Química e Telecomunicações.

COPELIOVITCH, 2014, p. 225). As palavras de Guimarães Rosa traduzem um pouco essa realidade que docentes e discentes passaram a sentir neste momento do Ensino Remoto, em que não traz uma possibilidade de encontro, pois cada vez mais, na virtualidade que nos apresenta o mundo e nos conecta com outros mundos, também, adentramos cada vez mais nosso próprio mundo, mas não no sentido da autorrevelação, em Grotowski, como primeiro passo para se estabelecer a arte do encontro, mas no sentido da solitude impulsionado pelas autoestradas (AUGE, 1994) de comunicação, que nos abrem ao convívio de um real virtual. Como então estabelecer a potência do encontro como um lugar possível?

2. Fabulando uma prática teatral

Considerando que era a primeira vez que o professor Eu ministrava, em 2020.2, a disciplina de Arte/Teatro para os estudantes do ensino integrado, ele teve que recriar o percurso metodológico da disciplina, adequando-o ao modelo de ensino que se apresentara, no atual cenário. O mesmo não tinha tido a experiência no ensino presencial para uma possível reformulação na modalidade remota. Assim, o exercício da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020) se apresentou como uma possibilidade para se redesenhar o percurso, que se fazia ao mesmo tempo em que se vivia a experiência, acompanhando processos.

Dentre as possibilidades de criação, o jogo teatral como metodologia se constituiu uma ferramenta nesse momento, sobretudo na aula de dramaturgia, em que os estudantes criavam uma ação dramática a partir da foto do colega e assim iniciavam o processo de escrita de uma literatura dramática para culminar na produção de uma foto-teatro, e posteriormente, em uma foto-audioteatro, na qual a primeira virava um vídeo e os diálogos eram transformados em voz original pelos estudantes com o auxílio de trilha sonora. Eram estudados esses elementos técnicos previstos no Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina, na segunda etapa. Resgatou-se as fotonovelas e as radionovelas, na construção de um gênero híbrido como possibilidade de fruição e criação em grupo, mesmo à distância.

A proposta era de um trabalho em andamento, em processo, com orientação dos trabalhos e das equipes por meio de *feedbacks* na plataforma virtual e, também, por vídeochamada (com as câmeras desligadas). Desta maneira, os/as estudantes enviavam o material que estavam produzindo, antecipadamente, para apreciação do

professor que, posteriormente, enviava um *feedback* escrito e/ou postava um vídeo e/ou realizava uma reunião com a equipe para comentar alguns aspectos da cena.

O objetivo daquele momento era propor uma experiência que se aproximasse com a dinâmica dos ensaios, etapa comum dos processos criativos nas Artes Cênicas, para assim, os estudantes irem aprimorando, ao longo da etapa, com as orientações, as suas obras. Incluiu-se ainda outros elementos do teatro, estudados ao longo do semestre, como sonorização, caracterização, cenário, iluminação etc.

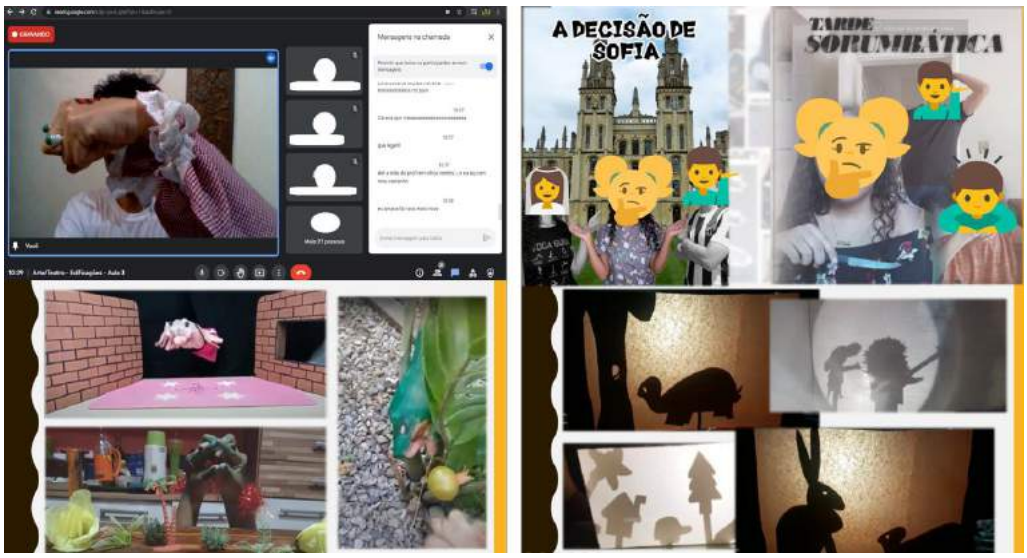


Figura 1 - Fabulações práticas nas aulas de Teatro. Fonte: próprios autores (2021).

Antes desse momento final, a disciplina propunha um trabalho com formas animadas, a partir da experiência da poética do grupo Tato Criação Cênica, em que os estudantes criam os personagens com as mãos, bem como com o projeto *ToyMovies* do artista cearense Walmick de Holanda, em que os *toys* ganham vida e constitui um dispositivo para se trabalhar a criação dos educandos e, também, com a experimentação com o teatro de sombras. Bem como apreciação de alguns espetáculos que são debatidos com o objetivo de fomentar uma reflexão crítica aos temas abordados em sala.

Em 2021.2, sob indicação de uma estudante que gosta de música, foi adotada para todas as turmas o momento de chegada com as propostas de músicas a partir dos estudantes, onde a cada encontro, a playlist, por turma, vai aumentando. E para finalizar as fabulações e debater com o Ofício nº 3/2020, foi iniciado o *fantasmasiar*, em que os estudantes findam por ligar suas câmeras fantasiados de fantasmas.

Figura 2 – Fabulando fantasias ou *fantasmasiar*. Fonte: próprios autores (2021).

3. Fabulando uma prática em dança

Ela, a professora, partilha sua experiência de criação da disciplina Artes/Dança que iniciou em 2020.1 após a reformulação do Ensino Médio ocorrida na instituição, mencionada no início do texto, ainda em tempos da presença. Com a vinda da pandemia, Ela teve que reformular a disciplina para essa nova realidade que previa aulas em formato virtual, com câmeras desligadas, espaços limitados e em um tempo doloroso por tantas perdas e notícias assustadoras.

Em meio a tudo o que estava acontecendo no início da pandemia, a professora Ela decidiu pensar a disciplina como um espaço de respiro do cotidiano, que pudesse favorecer aos discentes um olhar para si, experiências desafiadoras e divertidas que os atravessassem, atingindo não só aos alunos, mas que de repente chegasse aos seus familiares também. Com tantas experiências em práticas de dança distintas e oportunidades de deslocar o olhar para a criação em dança inseridos no conteúdo programático da disciplina, seria até impossível não fabular esses desejos ao ministrar uma disciplina de Dança, tanto em sala de aula, como em casa.

Com o enorme desafio de dar aula de dança sem poder estar perto dos estudantes ou pelo menos poder vê-los por meio das câmeras e dessa nova realidade, a professora Ela, teve que pensar em como passar os conteúdos teóricos e práticos da disciplina para que os educandos perdessem o mínimo possível da qualidade da aula ao ministrá-la nesse formato remoto. Assim, organizaram-se as aulas teóricas para serem ministradas de forma síncrona por meio da plataforma disponível pela instituição e para as aulas práticas, Ela criou videoaulas que tinham conteúdo teórico sobre a dança a ser praticada e depois o ensinamento por meio dos movimentos necessários.

As videoaulas de práticas de dança foram criadas pensando em ofertar o ensino em dança por meio das suas múltiplas possibilidades, então Ela, a professora, criou aulas onde eles, os discentes, pudessem improvisar a partir de algumas provocações, como em *Mova-se como o ar*, em que os aprendentes ativavam a consciência do corpo e do ambiente, criando relações entre o seu modo de mover e o elemento da natureza. Já em outras videoaulas, Ela ensinou coreografias nas quais eles precisavam realizar uma sequência coreográfica. Em outras práticas, eles podiam improvisar e criar a partir do ritmo, como na aula de Coco Cearense, em que os estudantes são convidados a improvisar *sapateios* a partir dos que foram ensinados.

Ao todo são 10 práticas de dança (mas já foram 12) como: Consciência corporal com Sistema Laban, Hip Hop, Bolero, Salsa, Forró, Coco Cearense, Siriá (PA), Balaio (RS), Catira (MT) e Frevo (PE). Os discentes entregam a atividade *Compartilhando a Experiência*, como atividade avaliativa destas videoaulas. A forma de compartilhamento é escolhida por eles, pode ser enviado um vídeo da execução da prática de dança ou eles podem produzir uma descrição detalhada da experiência.

Ela, a professora, prefere ver cada prática de dança deles por vídeo, do que ler relatos que apenas a faz imaginar em como essa aula poderia ter sido. Nesses vídeos, Ela vê discentes de diferentes realidades, dançando empolgados, animados em receber suas mensagens, que sempre são motivadoras por ver o esforço e a coragem deles ao escolher essa forma de partilha nesses tempos ainda difíceis para o autoamor e autocuidado. Ela ainda vê nestes vídeos as famílias se envolvendo, avós, pais, irmãos, sobrinhos, são inúmeras as experiências do envolvimento familiar em muitas dessas práticas, principalmente nas aulas de Forró, ritmo em que as famílias gostam de participar.

Além dessa avaliação os discentes realizam o Seminário *Dança no Ceará* que favorece o (re)conhecimento em grupos e escolas de dança espalhados pelo Estado, por meio de trabalhos realizados em equipe ou individualmente. A última avaliação da disciplina consiste na Mostra *Dançar para o Amanhã* que envolve os discentes no processo criativo de videodanças, como ilustra a imagem abaixo.

Figura 3 - Fabulando poéticas em “Dançar para o amanhã”. Fonte: próprios autores. (2020/2021).

O processo de criação das videodanças, pelos aprendentes, permite um olhar para o cotidiano de outra forma, deslocando-os para o amanhã, fazendo-os refletir sobre a esperança e as múltiplas possibilidades de ser. Nesse exercício, os discentes se colocam a fabular poéticas sobre um futuro, buscando na dança um caminho para compartilhar suas fabulações. Assim, com um tema amplo a mostra que acontece internamente com cada turma, vem com diversas outras temáticas que nos emocionam, nos divertem e nos fazem refletir sobre um possível amanhã.

4. Fabulando uma prática em artes visuais

Este relato é digitado pelo professor Ele que gostaria de começar a falar de espaço, pois, fala-se sempre de um espaço. Um lugar, um território, uma sala de aula... A metáfora espacial e sua ocupação evoca muito mais das modulações das travessias que do caminho. Em outras palavras fala-se do caminhar, do atravessar.

Dado o contexto apresentado, as fabulações aqui manifestas versam sobre o componente Arte/Artes Visuais e suas impressões. As transições que nos avizinham pelas técnicas, telas e dispositivos, descortinam de forma muito heterogênea as realidades e contextos que nossa epocalidade forjou com meios emergenciais remotos para o ensino e a aprendizagem.

Júlio Cortázar, em *O Livro de Manuel* (1973), apresenta a seguinte provocação: “Uma ponte, apesar de que se tenha o desejo de estendê-la, e toda obra é uma ponte de algo para algo, não é verdadeiramente uma ponte enquanto os homens não a atravessam”. A presença do movimento, da ação nos aproxima do que nos diz Tania

Bruguera (2018) quando afirma que a diferença entre o ensino e a arte é o direcionamento de cada enunciado: o ensino transmite elementos de consenso e a arte perturba tais elementos. Em outras palavras, atravessar é perturbar alguns elementos do consenso.

No trânsito ininterrupto que é o Ensino de Arte (REY, 2002), perceber os contextos é parte do compromisso com a objetiva produção de conhecimento, partilha e experimentação em constante ato de produzir, como aduz Paulo Freire "[...] a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar" (2021, p. 27). Dúvidas rebeldes geralmente povoam nosso fazer. Por exemplo, por quais motivos fala-se tão pouco de artistas de nosso estado e de nossa cidade? Pensando nisso, Ele, o professor, pensa em nomes e obras que apresentassem uma historiografia da arte a partir de seu lugar e de imagens locais. Movimentando assim a ideia de uma abordagem eurocentrada, e, longe de temas que a Arte Contemporânea apresenta. Na imagem abaixo vemos um registro da obra Monumento ao Homem Branco (2016), de Aline Furtado e Camila Melchior.

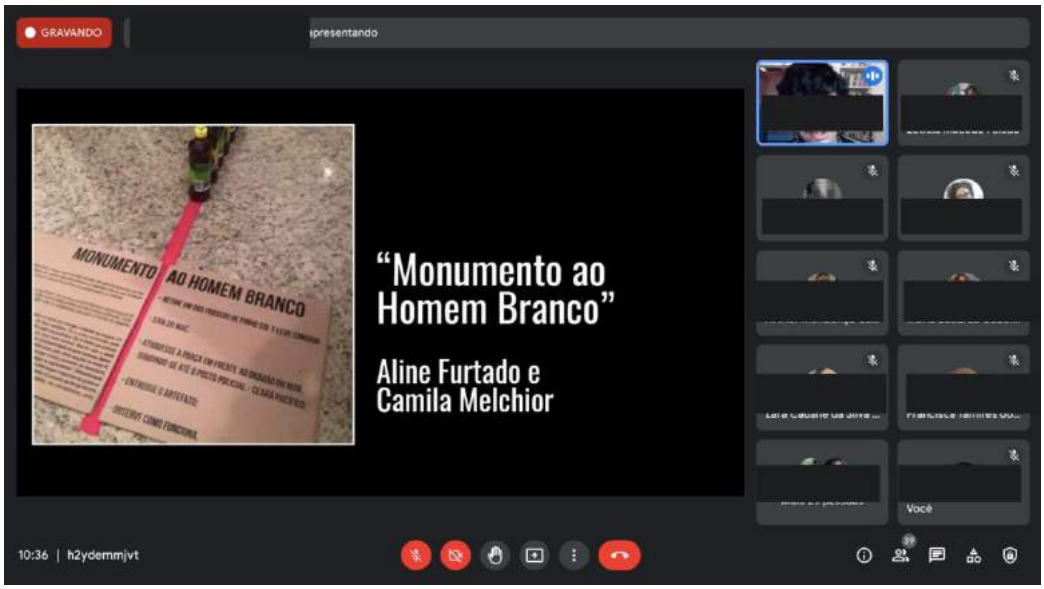


Figura 4 - Registro de Aula. Fonte: próprios autores (2021).

Uma estratégia importante para deslocar discursos hegemônicos é construir uma relação direta com os repertórios dos estudantes. O fluxo entre os mais variados repertórios elabora articulações de desobediência à hierarquização das fontes consolidadas e cristalizadas e fomentam um movimento mais amplo e aberto. Este processo aberto como nos diz Jociele Lampert (2010) é:

> *[...] constituído de tudo o que pode ser visto ou sentido, ou que seja comunicado por meio de visualidades. Não somente reconhecendo as linguagens visuais (pintura, gravura, desenho, escultura, fotografia, história em quadrinhos, performances, procedimentos, artes gráficas, moda, design, propagandas, web sites, filmes, televisão, entre outras), mas também as entendo como forma de produção cultural. A cultura visual tem uma clave sobre a produção, recepção, intenção, organização que pressupõe considerarmos as visualidades em contextos de significados, ou seja, estudar o visual como uma reflexão cultural partindo do que seja real para a construção de repertórios e imaginários visuais para a produção de sentido do sujeito contemporâneo. (LAMPERT, 2012, p. 445).*

Estes gestos, mesmo pequenos, são intensivos. Pois, estimulam a produção de um bolsão de resistência, ou ainda, movimentos de respiração que ocupam com seus pequenos movimentos um espaço. Desta maneira, um lugar se inventa com o fazer. Durante as aulas, uma vez deslocando o olhar para a produção de artistas cearenses, sobremaneira contemporâneos, apresentam-se os conceitos que estimulam um pensamento visual que versa a partir dos Elementos Visuais em Fayga Ostrower (2013), e nas obras de Edith Derdyk, Anelise Macêdo. Abaixo, o professor Ele disponibiliza uma montagem com três exercícios de uma estudante do curso Integrado em Edificações.

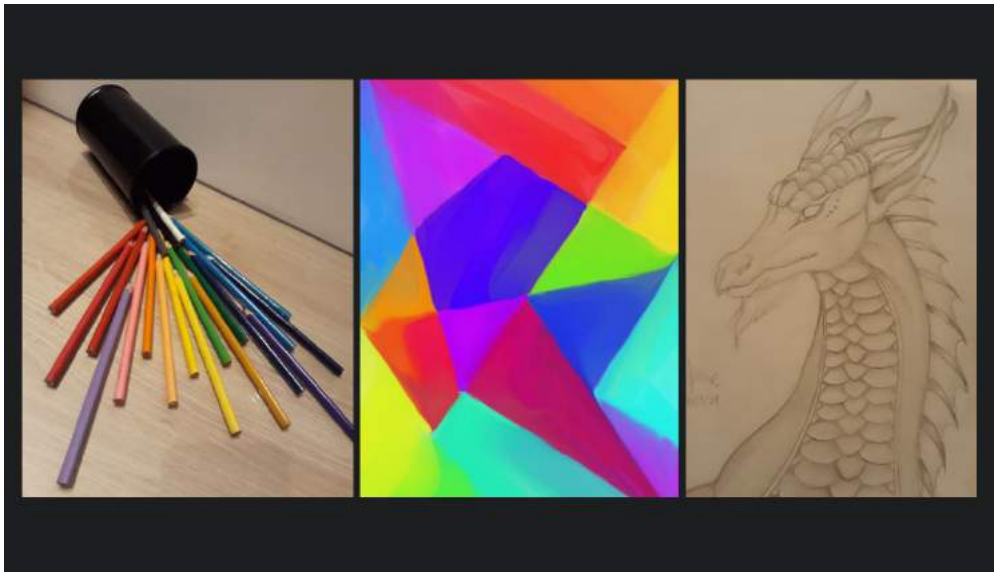


Figura 5 - Exercícios variados. Montagem digital. Fonte: próprios autores (2021).

As aulas tinham seus conteúdos, de ordem teórica, ministrados em encontros síncronos na plataforma digital. Leitura de imagens, elementos da História da Arte, e de procedimentos técnicos eram citados dentro das possibilidades, e, de acordo com as condições objetivas, as imagens eram produzidas. Nesta fabulação criativa, o

pensamento visual estimulava tanto os processos digitais como os analógicos, costurando um tecido de elementos que não podiam escapar nas composições, principalmente, neste contexto super estimulado por telas, conexões, vídeos em alta velocidade e simultaneidade, elementos típicos dos tempos do agora.

5. Vazio: um lugar possível

Para efeito de uma (in)conclusão, os três professores fabularam encontros para um lugar possível dentro do hiato que se apresentava entre eles e os estudantes no ambiente virtual, mediados por telas de aparelhos digitais com suas câmeras desligadas. O hiato se apresenta como uma fenda, um intervalo ou ainda um espaço vazio. Fabulando sobre o vazio, pode-se pensar, no campo da Arte, que ele não é a ausência, mas um lugar possível para a vida brotar, um lugar de potência, de criação. É um casulo em processo de transformação. Um corpo que recebe luz solar, alimenta-se, desnuda-se de sua casca e reformula sua condição. Como um casulo em seu espaço vazio, os três professores buscaram um desnudamento de suas certezas, partilhando suas fragilidades, alimentando-se das pistas que apareciam sem um ponto de chegada definido, mas observando os processos.

Assim, esse espaço vazio, que a priori remete a um espaço infértil e repleto de limitações, como em casulo, vai se transformando em um lugar possível de encontros férteis e não de restrições, mas em um lugar possível de criação. Um lugar de fabulação do acontecimento. Desta maneira, fabular o amanhã, até agora, aponta prospecções de encontros de lugares possíveis que serão desenvolvidos ao longo dos próximos dias, meses, semestres...

O encontro de um lugar possível I, alimenta o Programa de Extensão Aquário (nome ainda provisório) que visa Fomentar um espaço que abrace as ações dos discentes e docentes dos cursos de Arte e das disciplinas de Arte do Ensino Integrado, como os projetos de encenação e criação dos estudantes do Ensino Superior em seus grupos e coletivos, bem como, a culminância das obras produzidas no Ensino Integrado em cada linguagem artística. O que reverberará no encontro de um lugar possível II, será a I Mostra Integrado de Arte (IntegrArtes), com a finalidade de propiciar um espaço de fruição artístico-pedagógica por meio de uma exposição das obras dos estudantes do ensino integrado do IFCE-Fortaleza, bem como proporcionar diálogos virtuais com a comunidade, tendo em vista, o compartilhar de experiências e percursos criativos dos

discentes ao longo dos semestres 2020.1, 2020.2 e 2021.1, período em que os três professores se encontraram.

Por fim, como encontro de um lugar possível III, os professores decidiram iniciar um processo de exercícios performativos que convidem outras pessoas construir esse espaço, preencher o aquário de fabulações. Assim nasce o "Fabular o Aquário - exercício número 1" a proposta é convidar discentes para pensar o aquário criando seu território de possibilidades, respondendo essa provocação criativa com palavras, desenhos, gestos, montagens, sobreposições, colagens digitais, áudios, vídeos, pinturas, passos e tantas outras fabulações possíveis para ocupar o território da invenção, da arte e da cultura. Assim, estes encontros poéticos se apresentam como um lugar possível na fabulação do amanhã, até agora.

6. Bibliografia

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.278**. Brasília, 02 maio. 2016. Acessado em: 15 out. 2021. Online. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

CERVETTO, R.; LÓPEZ, M. A. **Agite antes de usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: SESC, 2018.

COPELIOVITCH, A. Solidão. In: CASTRO, Manuel Antonio [et. Al.] (org.). **Convite ao pensar**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 225-226.

CÓRTAZAR, J. **El Libro de Manuel**. Buenos Aires: Sudamericana, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

IFCE. **Ofício Conjunto Circular nº 3/2020 PROEN/PROEXT/PRPI/REITORIA**. Fortaleza, 01 jun. 2020. Acessado em: 15 jun. 2020. Online. Disponível em: https://ifce.edu.br/fortaleza/documentos/oficio-conjunto-circular-no-32-proen-proext-prpi-reitoria.

LAMPERT, J. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das Artes Visuais e Cultura Visual. In: **Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. p. 440-453.

OSTROWER, F. **Universos da Arte.** Campinas: UNICAMP, 2013.PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método cartográfico:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais. In: TESSLER, E.; BRITES, B. **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CURSO DE FORMAÇÃO TEATRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS: CAMINHOS PARA O FOMENTO AO ACESSO SIMBÓLICO E FÍSICO AO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA ERA DO TECNOCONVÍVIO

Vanja Poty Sandes Gomes Menezes
Daniely Peinado dos Santos

Resumo:

O projeto de extensão Curso de Formação Teatral da Universidade do Estado do Amazonas está em seu quarto ano de atividade e está voltado, em especial, a interessados em ingressar na graduação em Teatro - Bacharelado e Licenciatura -, preparando-os para as provas de habilidade específica do vestibular. O curso tem como público-alvo estudantes e egressos do Ensino Médio e alunos de cursos livres de artes cênicas da cidade de Manaus e região. Em 2021, entendendo a pandemia como momento que traz consigo a necessidade de acolhimento, transforma suas práticas presenciais em virtuais e busca, por meio do exercício da delicadeza e da escuta sensível, promover o acesso à universidade pública.

Palavras-Chave: Pedagogia do Teatro; Prática Cênica; Processo de Criação.

Abstract:

The extension project Theatrical Training Course of the State University of Amazonas is in its fourth year of activity and is aimed, in particular, at those interested in enrolling in a degree in Theater - Bachelors and Pedagogics -, preparing them for the skill tests for the entrance exam. In addition, its target audience is high school students and students from open courses of performing arts in the city of Manaus and region. In 2021, understanding the pandemic as a moment that brings with it the need for reception, it transforms its practices into virtual ones and seeks, through the exercise of delicacy and sensitive listening, to promote the access to the public university.

Keywords: Theater Pedagogy; Scenic Practice; Creation process.

1. Caminhos e desejos no nascimento de um curso preparatório para as provas de habilidade específica do vestibular em Teatro:

O presente artigo é um relato de experiência a partir das vivências pedagógicas do Curso de Graduação em Teatro - Bacharelado e Licenciatura - da Universidade do Estado do Amazonas, nas quais podemos perceber a necessidade de uma formação cênica de base dos acadêmicos, anterior ao seu ingresso na Universidade. Grande parte de nossos discentes, pela falta de profissionais licenciados em teatro na rede pública amazonense, poucas vezes foram ao teatro ou mesmo praticaram as artes da cena em sala de aula, tendo como principal referencial artístico as novelas televisivas. Para além disso, nos deparamos com as demandas de pessoas da comunidade manauara interessadas em realizar a Prova Específica do Vestibular e de outros que simplesmente almejam vivenciar a linguagem teatral, de modo que diversas vozes reivindicavam a presença de um Curso de Formação Complementar em Teatro na Universidade do Estado do Amazonas.

A existência deste projeto se dá de forma estendida destas funções iniciais, na medida em que possibilita também aos acadêmicos vivenciarem suas práticas de pesquisa, estágio e/ou ensino no compartilhamento de saberes do Curso, agregando sua atuação nos três eixos universitários, ensino, pesquisa e extensão. A proposta se justifica pela necessidade de oferta de formação complementar em Teatro àquela oferecida pela educação básica no Estado, que ainda carece de professores atuantes formados na área. O desejo é que, com o tempo de maturação do projeto, ampliemos o tempo de Curso e as disciplinas oferecidas, visando até mesmo o desenho de uma formação profissionalizante – também carente no Estado – aos moldes das bem sucedidas experiências da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - UFPA, do Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e da Escola de Arte Dramática - EAD da Universidade de São Paulo - USP.

Deste modo, o Curso de Formação Teatral nasce do desejo de promover a interação da academia com a comunidade; estimular a construção de novos conhecimentos por meio do diálogo e da valorização das experiências apresentadas pelos participantes; preparar os discentes do projeto para as Provas de Habilidade Específica do Vestibular em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas; atender os acadêmicos do Curso de Graduação em Teatro, no que se refere às suas práticas de ensino e pesquisa, bem como seus estágios docentes no ensino não-formal, articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão; fomentar a produção artística local e a formação do espectador, por meio de apresentações públicas à comunidade; construir um espaço de troca de experiências entre os Projetos de Extensão do Curso de Graduação em Teatro na busca por diferentes metodologias de ensino no Curso de Formação.

A partir da relação universidade e sociedade, vemos este projeto como uma ação de responsabilidade social, formação política, técnica e artística com intuito de atender as demandas da comunidade, ao mesmo tempo em que corrobora com as práticas necessárias à formação dos acadêmicos do Curso de Teatro. Assim, a proposta tensiona ser um espaço de interação entre professores e acadêmicos do curso de graduação e a comunidade.

Como formação complementar, as atividades são desenvolvidas por docentes e discentes da graduação em Teatro, visando oferecer fundamentos teóricos e práticos da linguagem teatral aos interessados em aprofundar suas potencialidades artísticas. Por consequência, esta ponte acaba por fomentar

demanda para a Graduação em Teatro - Bacharelado e Licenciatura - , uma vez que seu público-alvo tem como foco estudantes a partir do Ensino Médio interessados em ingressar no Curso.

Portanto, o curso de extensão poderá atender também acadêmicos do Curso de Teatro que apresentem proposta de Estágio Supervisionado ou de outra disciplina/atividade do curso de graduação, desde que esta esteja contextualizada com as atividades desenvolvidas no Curso de Formação em Teatral, colaborando com sua formação acadêmico-profissional, na medida em que funciona como Escola de Aplicação, ampliando assim, o círculo de troca entre academia e comunidade.

Inicialmente oferecido de forma presencial, entre 2017 e 2019, o curso estava inicialmente dividido em dois semestres, totalizando 60 horas cada, acrescidas 32 horas de atividades complementares, a serem realizadas junto a grupos artísticos ou outros projetos de extensão do Curso de Teatro: de modo a contemplar além de fundamentos do teatro como linguagem artística, a interação com a prática local desenvolvida, fomentando também a formação de espectador em visitas a espaços culturais da cidade e apresentações artísticas. O curso oferece apresentações públicas dos processos artísticos dos estudantes à comunidade que, desde sua fundação, aconteceram no Teatro Américo Alvarez (novembro de 2018), no Prosamim da Praça 14 (junho de 2019), no Ateliê 23 (novembro de 2019) e no Centro Municipal de Arte Educação Aníbal Beça (novembro de 2019).

Em comparação à turma de 2018 que teve três estudantes aprovados no Vestibular do Curso de Teatro, no processo seletivo da turma do segundo semestre de 2019 tivemos 53 estudantes inscritos, 33 participantes e 17 aprovados nas Provas Específicas do Vestibular do Curso de Teatro - Bacharelado e Licenciatura. Entende-se, portanto, a importância desta proposta para a democratização do conhecimento artístico em Manaus, pois tivemos alunos de diversas idades e provenientes de diferentes regiões da cidade, que participavam de grupos de teatro nos múltiplos Centros de Convivência, no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, ou que mesmo nunca haviam cursado tal atividade. Nesse sentido, o projeto tem sido de grande importância para o acesso à Universidade, devido à carência de profissionais formados na área que atuem na Educação Básica, ofertando formação complementar de qualidade àquela oferecida pelo Ensino Formal.

Antes da pandemia, o processo seletivo da turma do primeiro semestre de 2020 contou com 84 inscritos, fato este que demonstra o crescimento exponencial do interesse da população no projeto, provando que o mesmo atende às demandas dos estudantes manauaras interessados na arte teatral. Infelizmente, o processo seletivo esteve aberto durante o mês de março daquele ano e foi suspenso em abril, pois as atividades da universidade ficaram em suspenso sem previsão de retorno durante boa parte do ano, devido ao coronavírus. Quando as aulas retornaram no mês de setembro, o Colegiado do Curso de Teatro decide cancelar as provas específicas do vestibular, temendo a aglomeração de estudantes e professores no mesmo espaço e só retomamos o projeto em 2021, depois de compreender um pouco melhor as atividades emergenciais de ensino virtual.

2. A pandemia do coronavírus e a reformulação do Curso de Formação Teatral:

Ao tentar retomar o Curso de Formação Teatral em 2021, após quase um ano de pausa devido à pandemia, tentando transformar o ensino presencial em virtual, adequando-o às necessidades do espírito do tempo, não obtivemos tanto sucesso. Apesar de termos entrado em contato com professores da rede pública do Estado do Amazonas, de cursos livres públicos e privados, dos Liceus de Artes e Ofícios, a resposta era sempre parecida: a virtualidade afastou os estudantes do teatro, o interesses nas práticas cênicas diminuíram vertiginosamente, o luto pelas mortes na segunda onda que devastou Manaus todavia estava latente. O que fazer?

Entendendo a pandemia como momento histórico que traz consigo a necessidade de acolhimento, transformamos as práticas presenciais do projeto em virtuais e buscamos, por meio do exercício da delicadeza e da escuta sensível, continuar promovendo o acesso à universidade pública, ainda que para poucos interessados. Assim, fomentando sempre os lugares de fala da diversidade e das minorias durante os encontros, nos deparamos com estudantes frágeis emocionalmente, com dificuldades de acesso à internet, com dificuldade de concentração e de frequência nas aulas e, a duras penas, compreendemos que, devido à pandemia da Covid-19, era impossível ignorar o peso do contexto atual. Deste modo, antes de estabelecer metas, faz-se necessário assumir a urgência política do exercício da escuta e da observação das subjetividades e da multiplicidade das vozes que formam este novo coletivo para, a partir de então, propor ações.

Tateando as premissas do teatro na virtualidade, o estabelecimento de parcerias com professores de outros projetos de extensão do Curso de Teatro foi de extrema importância para também nos acolhermos. Para 2021, o Curso de Formação Teatral estabeleceu parcerias com os seguintes projetos: Núcleo de Práticas Meditativas no Treinamento do Artista; Contadores de histórias: o Teatro popular de formas animadas na comunidade; Ateliê de escritura dramática infantil; Teatro Lambe-lambe: experimentação e prática; Leitores de Espetáculos: Forma/Ação, Com/Vivências e Des/Cobertas nos Espaços Formais e Não Formais de Manaus.

Como referência de continuidade, depois de um ano parados, utilizamos o relatório da última edição presencial do projeto, escrito pela monitora Viviane Palandi:

> *As dificuldades observadas foram, principalmente, manter a conexão presente com o coletivo, pois ela é invisível e pede manutenção diária, e também cuidados que estão além dos burocráticos (que já são bastante) da execução do Plano de Trabalho. A conexão se dá através do afeto. E esse afeto pode ser traduzido de muitas maneiras: registro das aulas, cada final de aula tirávamos fotos juntos e também criamos um jeito particular de nos despedirmos, de celebrar que estávamos felizes naquele percurso; a organização de atividades extraclasses, saíamos da Universidade para vivenciar outras relações com os espaços culturais da cidade de Manaus, fato este que, para além de trazer aos discentes a apropriação dos espaços públicos, traziam ao grupo maturidade e responsabilidade, pois houve o comprometimento com o teatro além-salas de aula, e também com o ofício que cada participante se dispôs a debruçar durante o Curso; também houve partilhas de cunho pessoal, nas quais cada participante pode vislumbrar o universo do outro e da outra, se reconhecendo nas histórias postas* (PALANDI, 2020).

Como utilizar todas estas estratégias para agregar um coletivo de estudantes bastante sensível sem a presença física? Pensando em Jorge Dubatti (2020), na pandemia os encontros artísticos e pedagógicos reconfiguram-se a partir da comunicação mediada por tecnologias. Ademais, sentimos que estamos, docentes e discentes, cansados da hiperatividade digital gerada por aulas, ensaios e espetáculos virtuais, criando outras maneiras de experienciar a cena como espectadores, docentes, artistas e pesquisadores.

As artes da cena, geralmente, associam-se às artes do convívio, do acontecimento. Acontecem em um território, por meio de uma poética, em mediação com o público. O convívio pressupõe o encontro entre corpos e presenças em um espaço físico e de jogo em um acontecimento coletivo que é caótico, vivo, não é possível emoldurar. Tal qual uma experiência de contágio com elementos a proximidade, a afetação mútua entre seres, a materialidade dos corpos que trazem consigo uma zona de construção de subjetividades sem intermediação tecnológica, movida pela sensação de estar junto.

Nesta etapa do Curso de Formação Teatral, precisamos encarar o tecnoconvívio que, para Dubatti, define-se como o acontecimento está fundamentado na virtualidade, intermediado por dispositivos tecnológicos por meio de formas de presença telemática. Em resumo, os encontros com os novos estudantes davam-se de forma desterritorializada, caracterizada pela distância entre sujeitos, no qual o corpo virtual substitui a materialidade do convívio. Assim, a experiência acontece à distância, sem proximidade entre os corpos, “ampliando-se a partir de máquinas”.

Dubatti afirma que, por um lado, o tecnoconvívio vem para romper com os conceitos canônicos do teatro dramático, localizando-se em um espaço entre essas zonas experienciais. Ou seja, não se trata de uma competição, pois são formas distintas de criação, mas, com a pandemia, estamos esgotados da tecnoconvivência. O isolamento social traz consigo a observação da importância do convívio e das práticas cotidianas que executávamos automaticamente.

Tentamos estar juntos, mas à distância, de modo que vivenciamos um laboratório de autopercepção como artistas quando o contato não é mais permitido. O que fazer quando existe o medo da proximidade física? Ao mesmo tempo, amplia-se a noção de precariedade do nosso ofício, pois quanto tempo isso irá durar? Como conviver e adquirir novos saberes? Como pensar o pluralismo dos acontecimentos cênicos?

4. Referências

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 4 ed. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

_____. **200 jogos para atores e não-atores com vontade de dizer algo através do teatro**. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1993.

DUBATTI, Jorge. **Experiencia teatral, experiencia tecnovivial: ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos.** UNESP: Revista Rebento, 2020.
_____. **A Estética do Oprimido**. Ed. 1.Garamound, Rio de Janeiro, 2009.
GROTOWSKI, Jerzy. Em Busca de um Teatro Pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Ed. 4. Editora Perspectiva. Rio de Janeiro, 2000.
JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro.** Ed. 1. Editora Papirus, São Paulo, 2001.
JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro.** Ed. 1. Editora Papirus, São Paulo, 2001.
LIGNELLI, César. PACHECO, Sulian Vieira. **Módulo 7: Laboratório de Teatro 1.** Brasília. ATHALAIA – Gráfica e Editora, 2008.
MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro**. S. Paulo; ed. Perspectiva, 2002

NEVES, Libéria Rodrigues. **O USO DOS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva.** Dissertação de Mestrado. Ufmg. 2006.

PALANDI, Viviane. **Relatório de monitoria no projeto de extensão Curso de Formação Teatral.** Mimeo, Manaus, 2020.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** Ed. 2. Editora Perspectiva. São Paulo, 1999.
ROUBINE, Jean – Jacques. **A arte do ator**. Rio de Janeiro; ed. Jorge Zahar. 1987.

SANCTUM, Flávio. **Estética do Oprimido de Augusto Boal Uma Odisséia pelos Sentidos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, 2011.
SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.
SPOLIN. Viola. **O Jogo Teatral do Livro do Diretor**. S. Paulo: ed. Perspectiva, 1985.
STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da Personagem.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.
STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator.** São Paulo, Martins Fontes, 1997.

-

Eixo 02 - PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

FORMANDO ARTISTAS-PROFESSORES NO CONTEXTO DA COMUNIDADE

Vanessa Benites Bordin[1]

Resumo:

Pensar a formação de professores de teatro a partir da prática artística, indo em direção a ideia de artistas-professores, faz com que vislumbremos novas possibilidades de interação nos contextos educacionais. A experiência aqui abordada fala do contexto de formação universitária a partir da vivência no ensino não-formal, desenvolvida no contexto da comunidade, a partir do projeto de extensão: "Contadores de histórias: o teatro de formas animadas na comunidade".

Palavras-Chave: artista-professor, comunidade, educação não-formal, formação docente, performance.

Abstract:

Thinking about the formation of theater teachers based on artistic practice, moving towards the idea of artist-teachers, allows us to glimpse new possibilities of interaction in educational contexts. The experience discussed here speaks of the context of university education from the experience in non-formal education, developed in the context of the community, from the extension project: "Storytellers: the theater of animated forms in the community".

Keywords: artist-teacher, community, non-formal education, performance, teacher training.

Performer-professora, ou, atriz-diretora-pedagoga[2]. Denominações que me fazem pensar sobre minha atuação docente. Isto porque, venho de uma formação como bacharel, onde a prática artística foi muito intensa, no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Mesmo o foco sendo o bacharelado, na época não havia o curso de licenciatura, eu tinha o

[1] Professora Adjunta do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas.
[2] Me identifico com a ideia Stanislavskiana a partir do conceito trazido por Maria Knebel em seu livro Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski (2016) ao falar do papel do diretor que ajuda o ator a criar cenicamente, ao mesmo tempo em que é diretor é também ator e pedagogo em cena. Assim me sinto quando atuo enquanto professora da disciplina de Interpretação I do curso de licenciatura e bacharelado em Teatro da UEA (Universidade do Estado do Amazonas).

desejo de atuar enquanto professora, tanto que produzia diários onde anotava e refletia sobre todas as minhas práticas artísticas e aulas pensando nos meus futuros alunos.

Desde a época da graduação já buscava desenvolver atividades artísticas-pedagógicas, ou, práticas poéticas, trabalhando em escolas e projetos sociais dentro e fora da universidade com crianças e jovens. Comecei com crianças e jovens, mas o interesse sempre foi a formação do artista teatral, que é a linha de pesquisa onde desenvolvo meu trabalho, a partir das pesquisas de mestrado e doutorado[3].

Porém, além de formar o artista teatral, um desafio surgiu em meu percurso docente, formar o professor de teatro, já que hoje ministro aulas no curso de licenciatura e bacharelado em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em Manaus. Apesar de ser um desafio, a metodologia desenvolvida como performer-professora, ou, atriz-diretora-pedagoga, tem se mostrado agregadora no caminho de formação desses alunos-performers, futuros professores de teatro - artistas-professores - principalmente para os que desenvolvem pesquisas e trabalham ao meu lado no projeto de extensão que coordeno na universidade: “Contadores de histórias: o teatro de formas animadas na comunidade”, onde desenvolvemos práticas artísticas-pedagógicas e experiências poéticas com crianças e jovens de algumas comunidades periféricas de Manaus.

Experimentamos a contação de histórias enquanto performance, por ser uma manifestação que se dá no presente e ao vivo, que permite um movimento dialógico onde as relações se constroem como redes de compartilhamento, se mobilizando nos espaços intersticiais que emergem entre a ação e reação. A contação de histórias é tecida por práticas como a improvisação, o teatro de formas animadas e o trabalho com instrumentos musicais, tendo como temática a especificidade cultural de cada comunidade no contexto amazônido, buscando contribuir naquilo que desejam manifestar.

O projeto une pesquisa, ensino e extensão com o intuito de tornar fluido o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como as práticas artísticas-pedagógicas e experiências poéticas desenvolvidas na comunidade, partindo da vivência de troca entre universidade e comunidade.

[3] Mestrado (2013) e doutorado (2020) realizados no programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) na área de Pedagogia Teatral – Formação do Artista Teatral.

Além de considerar as práticas artísticas-pedagógicas e as experiências poéticas desenvolvidas no contexto da comunidade, nos propomos a refletir sobre a sua realidade, ou seja, com a prática de contar histórias contemplar as experiências acumuladas pelos diferentes sujeitos, refletindo sobre as possíveis contribuições que as práticas performativas podem oferecer ao ampliar as percepções estéticas e sensíveis, aproximando crianças, jovens, adultos e idosos. Assim, buscamos a construção de pesquisas que venham contribuir no processo de formação de profissionais preparados para desenvolver ações artísticas e educacionais interventivas, com soluções criativas para as problemáticas apresentadas no contexto da comunidade, dispondo de conhecimentos e experiências que os auxiliem no desenvolvimento de suas práticas profissionais, aptos para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

> *Todo dia, o teatro encontra um lugar diferente para acontecer. Um fenômeno constatado aqui no Brasil e em outras partes do mundo tem levado esta arte aos mais variados contextos e ampliado o seu acesso a diversos segmentos da população. Uma grande diversidade de práticas teatrais cruza a fronteira das salas convencionais do teatro comercial para alcançar e agir sob outras esferas, como em projetos comunitários realizados nas periferias e favelas das grandes cidades; em ações na área da educação não formal, fora dos muros das escolas; em programas em prol dos direitos humanos e da saúde; nas ações patrocinadas por empresas, pela igreja ou nos projetos das ONGs. Apesar de se tratar de um universo que se amplia com grande velocidade, a reflexão teórica e crítica sobre esse campo, entre nós, ainda é pouco sistematizada. Muito embora, recentemente, elas tenham começado a atrair a atenção do meio acadêmico e a despertar reflexões sobre o tema também aqui no Brasil (COUTINHO, 2012, p.85).*

Acreditamos que é fundamental que a universidade incentive o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem a reflexão em contextos diversos e integrados. Para tanto, o desafio do projeto se configura ainda na perspectiva de aprofundar o processo de pesquisa de modo a contribuir com a formação de sujeitos estimulados pela curiosidade e pelo desejo de descobrir. Pesquisadores inquietos motivados a criar e recriar processos de investigação que contemplem a contextualização da região e da realidade em que estão inseridos.

Temos constatado que ao articular o conhecimento acadêmico engendrado aos saberes da comunidade é possível proporcionar a construção de novas experiências estéticas significativas para todos os participantes. Existem alguns núcleos de pesquisas em diferentes comunidades periféricas de Manaus que se fortalecem

enquanto um coletivo maior que chamamos de “Arte e Comunidade”[4], formando multiplicadores dentro das próprias comunidades, visando a autonomia dos envolvidos para a realização das atividades.

Iniciamos com a comunidade Colônia Antônio Aleixo, zona leste de Manaus. Um bairro que ainda hoje é visto com preconceito devido à sua história. Afastado do centro da cidade, era o bairro para onde antigamente (década de 1940) eram mandadas as pessoas com hanseníase. Deste modo, o local ficou estigmatizado como um leprosário, evitado pelas pessoas da cidade e sem receber a devida infraestrutura que deveria ser oferecida pelos órgãos públicos. Alguns dos idosos do bairro são sobreviventes daquele tempo, muitos portadores da doença, mas hoje em dia o bairro não tem mais essa função. No entanto, por ser um bairro periférico, desprovido de infraestrutura e carregar esse estigma, muitos que moram lá têm dificuldade em arrumar emprego, entre uma série de outros fatores que que essa carga histórica desencadeia.

Hoje quem toma conta das ações no bairro são alguns egressos do curso Teatro da UEA, ao lado de outros estudantes em formação. Ainda contamos com Dona Socorro, uma multiplicadora da própria comunidade, que foi parceira do projeto desde o início, acompanhando as crianças até a Universidade e nos recebendo na comunidade. Dona Socorro aprendeu a fazer bonecos e máscaras e hoje trabalha com as crianças e os adolescentes de forma autônoma em um espaço dentro da comunidade, o Instituto Ler para Crescer, um dos parceiros do projeto. Outra comunidade em que atuamos é no Quilombo Urbano de São Benedito, onde a cultura afro se faz presente, principalmente na figura das crioulas que movimentam diferentes ações em prol da comunidade. Começamos ações no PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus) com habitações populares, na zona sul, próximo a ESAT (Escola de Artes e Turismo) da UEA que é onde o curso de Teatro funciona. Quem está mais focada no trabalho com o PROSAMIM é o grupo coordenado pela professora do curso de Teatro da UEA Amanda Aguiar Ayres, que foi até o espaço por ser uma comunidade próxima a UEA e ainda não havíamos nos integrado a ela. Desde agosto de 2017 estou coordenando o trabalho na comunidade indígena Parque das Tribos, onde moram famílias de aproximadamente trinta e cinco etnias, entre elas Tukano, Kokama, Tikuna, Baré, Sateré-Mawé, Witoto, Baniwa, entre outras.

[4] Onde estão inseridos os projetos coordenados por outros professores do Curso de Teatro da UEA.

Atualmente, devido a pandemia da COVID-19, estamos realizando as práticas em formato digital, que envolvem, além das pessoas do Parque das Tribos, pessoas de diferentes lugares do estado do Amazonas e do Brasil. Destaque para a proposta “Contando histórias, revelando tradições”, realizada no mês de abril de 2021 - que é parte do projeto “Contadores de histórias: o teatro de formas animadas na comunidade” - contemplada pela Lei Aldir Blanc Prêmio Encontro das Artes do Governo Federal e Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Amazonas.

A proposta seguiu a mesma linha das ações realizadas pelo projeto, no entanto, em formato digital. Apresentamos um espetáculo de contação de histórias no primeiro dia de oficinas, estimulando os participantes a narrarem histórias, no restante dos dias desenvolvemos oficinas de contação de histórias, teatro de formas animadas (destaque para a confecção de bonecos) e confecção de instrumentos musicais. Ao final dos cinco dias de oficinas os participantes eram convidados a criarem suas histórias a partir do que foi desenvolvido ao longo dos dias, utilizando objetos, bonecos e instrumentos musicais.

O trabalho foi todo gravado e se transformou em um documentário que aborda a metodologia desenvolvida nas oficinas e como ocorreu a adaptação para o formato digital, mostrando o processo de trabalho. O documentário traz ainda entrevistas com especialistas na área de teatro digital e telepresença falando sobre como está sendo essa abordagem durante a pandemia, além disso, podemos assistir as histórias de alguns participantes.

O intuito da produção do documentário foi pensando em um material didático para artistas, professores, pesquisadores e demais interessados no tema. O documentário e as oficinas desenvolvidas estão disponíveis na integra no Youtube através do portal de artes cênicas www.mever.com.br. Seguimos contando histórias, improvisando e criando bonecos e máscaras em outra qualidade de presença.

Constantemente o coletivo que faz parte do projeto busca refletir sobre como trabalhar com a comunidade, principalmente pensando o diálogo com os saberes ameríndios, sempre tivemos a preocupação de não impor nossas ‘técnicas’, já que os indígenas têm a arte muito presente em seu cotidiano, assim, o que acontece é uma troca a partir da relação que se estabelece nesse ambiente de aprendizado, não só para a comunidade, mas para nós enquanto artistas-docentes.

Estamos atuando com as crianças e os jovens indígenas no intuito de fortalecer o que eles já têm enquanto potencial artístico e poético, que vêm de sua maneira de

se colocar e agir no mundo, característica de seu modo de vida ameríndio, fortalecendo o que é desenvolvido pelas professoras indígenas da comunidade, já que atuamos junto a elas. São as professoras indígenas que trazem as temáticas e as histórias de suas etnias, Kokama e Tikuna, para desenvolvermos as práticas e juntos criarmos nesse espaço experimental.

Falando um pouco mais sobre o projeto desenvolvido no Parque das Tribos, trago alguns depoimentos dos estudantes que estão comigo nessa caminhada:

> *O projeto os 'Contadores de histórias: o teatro de formas animadas na comunidade', desenvolvido na comunidade Parque das Tribos situado no bairro Tarumã na cidade de Manaus com a coordenação da Prof.ª M. Vanessa Benites Bordin, contribui no desenvolvimento de minha pesquisa como aluno de Teatro da Escola Superior de Artes e Turismo-UEA. Como futuro professor de teatro as metodologias aplicadas através da técnica do teatro de formas animadas e de contar histórias fez com que eu descobrisse novos métodos pedagógicos através do conhecimento adquirido com a comunidade indígena, trazendo uma nova perspectiva para a minha formação como artista-educador. Compreendo que o contar histórias não é simplesmente narrar de qualquer jeito, é dar sentido aquela contação para que quem a assista sinta de uma tal forma e se faça pertencente daquela história. De acordo com Ana Maria Amaral (2007), o teatro de bonecos, como o de máscaras e objetos fazem parte do teatro de formas animadas, e se ocupam dessa linguagem tanto os atores, não-atores e arte-educadores. O teatro de formas animadas tem uma forte relação entre o boneco e o ator-manipulador, e suas manifestações estão presentes em ritos e festejos religiosos e profanos, na arte popular e arte erudita. O contador de histórias tem o papel de envolver todos de tal maneira que faz com que cada um torne vivo aquele conto, trazendo toda atenção para ele, assim conseguindo estabelecer um jogo entre todos, nesse caso, professor e aluno estabelecendo uma conexão, trilhando novos caminhos metodológicos para cada aluno através da história contada. Em um dos momentos na comunidade com o manuseio dos bonecos, foram surgindo histórias e lendas da própria comunidade, e um dos pontos que me chamou atenção foi como os indígenas tem facilidade na prática da contação que é passada de geração em geração, em um dos momentos de diálogo foi narrada por eles a lenda da cobra grande onde um dos indígenas falava que sua mãe contou que uma cobra grande cuspiu os primeiros povos indígenas, com isso, cada um foi criando e contando suas histórias. Analisando todo o processo vejo que é muito rico e o quanto é importante o trabalho da criação dos bonecos, da contação de histórias na comunidade, pois trouxe o resgate da memória de contar, dando voz para os indígenas, fazendo com que cada um se sinta cada vez mais pertencente de suas lendas, histórias, brincadeiras, criações diversas da comunidade indígena Parque das Tribos. A vivência na comunidade trouxe para a minha formação vários conhecimentos, me proporcionando uma reflexão sobre como é de fato o processo de integração entre a docência em sala de aula e a comunidade que trabalhamos o ensino não formal, de onde foram tiradas lições que estão servindo de base para o meu futuro como professor de teatro, com isso, analisando que precisamos melhorar nossos métodos de ensino para facilitar a vida dos alunos, que a teoria não é suficiente, por isso necessitamos desse contato com a comunidade para uma prática eficaz onde ali iremos conseguir articular a teoria aprendida no âmbito universitário com a prática vivenciada na comunidade. Foi possível identificar o despertar do senso crítico, criativo e a interação com o outro, respeitando a particularidade de cada um com troca de conhecimento através da ludicidade, da contação de história, da*

> *brincadeira de fazer bonecos e da corporeidade do personagem desenvolvendo um caminho que facilita a integração entre universidade e comunidade. Através da ação-reflexão-ação foi observada que é fundamental relacionar a teoria e a prática para que ambos tenham uma construção mais significativa do conhecimento. Dessa maneira, acreditamos ter contribuído com a construção de conhecimentos significativos para todos os sujeitos envolvidos no processo. (Leandro Lopes, estudante do Curso de Licenciatura em Teatro da ESAT-UEA, Manaus, AM).*

> *Lembro da primeira vez que estive no Parque das Tribos para junto com a profª Vanessa Bordin e demais colegas iniciarmos o projeto "Contadores de histórias: o teatro de formas animadas na comunidade", lembro do diálogo que tivemos com a Profª Tsuni e com a Cacique Lutana (que temos um forte laço de amizade até hoje). Até então eu nunca estive tão próxima dos indígenas e do teatro de formas aninadas como estive nesses encontros, tenho um grupo de teatro chamado "ALLEGRIAH" e nessa época desenvolvíamos um trabalho teatral na nossa comunidade, dessa linha de pesquisa do projeto o meu grupo trabalhava apenas com a contação de história. Nós da região norte muitas das vezes negamos nossas identidades culturais mesmo sabendo que nossas raízes indígenas se fazem presente no nosso dia a dia, na farinha que comemos, na banana cozida, no peixe, nos nossos olhos puxados e não podemos esquecer dos contos e lendas contado por nossos ancestrais. A troca que tivemos com os indígenas no parque das tribos por meio do projeto me fez observar as danças, as músicas, as histórias contadas por eles, me instigando a pesquisar mais sobre essa cultura que é tão minha. O projeto foi tão rico para mim enquanto artista educadora, produtora, que nasceu em 2018 "O Diálogo com as Mulheres Indígenas" um diálogo realizado entre o Parque das Tribos e um mestre da Cultura Popular de uma outra comunidade onde atuamos com a profª Amanda Ayres chamada PROSAMIM e nesse ano de 2019 apresentamos a importância desse diálogo no II Fórum Internacional Sobre a Amazônia que aconteceu na Universidade de Brasília. O meu grupo de teatro tem um projeto chamado "Os Contadores de Era Uma Vez", agregamos o trabalho realizado no Parque das Tribos ao nosso fazer teatral, uma questão que hoje consideramos extremamente importante. Ainda com essa vertente, vamos desenvolver em outubro uma oficina de contação de história e teatro de bonecos no ENEARTE 2019 (Encontro Nacional dos Estudantes de Artes) que será na Universidade Federal de Paraíba. É notório que o projeto "Contadores de histórias: o teatro de formas animadas na comunidade" mediado pela profª Vanessa Bordin, foi um divisor de águas na minha vida pessoal, acadêmica, de artista-educadora e ainda me sinto instigada a sempre pesquisar cada vez mais porque todos os meus projetos carregam essa vertente, principalmente pelo fato de eu fazer parte do projeto maior de 'Arte Comunidade'. (Jackeline Monteiro, estudante do Curso de Licenciatura em Teatro da ESAT-UEA, Manaus, AM).*

Ao longo do meu processo de ensino de artes cênicas sempre busquei em minha atuação fazer junto, pois percebi que me colocar enquanto artista em sala de aula era mais funcional do que tentar desenvolver jogos e improvisações apenas enquanto professora, precisava estar atuando junto para conseguir a atenção da turma. Na docência, a presença e os recursos pedagógicos e criativos da atriz e contadora de histórias[5] servem como estímulo da prática coletiva. Esta prática não é

[5] Linguagem que trabalho desde a graduação em artes cênicas (2008).

encenada para que me imitem, mas para envolvê-los, fazendo com que se engajem no trabalho, criando um espaço de encontro onde trocamos conhecimento sensível e poético.

Muitas coisas não se pode expressar verbalmente, principalmente no campo de criação artística que pressupõe subjetividade. Usando meu corpo em performance a comunicação se torna mais efetiva e afetiva, especialmente na experiência com crianças. Percebo que a forma de ensinar-aprender dos indígenas se delineia por esse caminho - como tenho experienciado – em um espaço de encontro coletivo, de comunhão, onde não são dadas muitas explicações, ou se mostra como fazer, mas se faz junto, motivando o desejo do aprendizado.

A experiência sensível possibilitada pelas práticas artísticas e poéticas tem por si só um cunho pedagógico, não precisando ser utilizada como uma 'ferramenta', ou como auxiliar de outras práticas pedagógicas. O que desejamos é que nossas práticas dialoguem nesse contexto, não somente levando propostas pré-estabelecidas, mas que possamos construir juntos a partir do que as crianças e os jovens têm enquanto potencial criativo.

> *Desse modo a visão pedagógica das artes cênicas se volta para aprimorar as sensibilidades éticas e estéticas. As questões filosóficas que a envolvem na medida em que questionam as relações entre o estado e o indivíduo em suas comunidades parecem tautologia, considerando-se que as artes compreendem um terreno transdisciplinar, interdisciplinar, intercultural e educacional por natureza, que complexifica o campo de estudos, mas também permite criar intersecções fluidas em áreas distintas. (LOPES, 2018, p. 175).*

A identificação com as formas de ensinar-aprender praticada pelos povos ameríndios ocorre por termos uma relação muito forte com o 'saber do corpo', já que nas artes cênicas nos identificamos com práticas de diferentes culturas que se afirmam nesse sentido, principalmente de culturas tradicionais que têm essa característica intrínseca, devido ao senso de coletividade inerente a elas, diferente de nossa sociedade capitalista, que alimenta a competitividade tornando-nos individualistas, como nos fala o antropólogo do corpo David Le Breton:

> *Nas sociedades ocidentais de tipo individualista, o corpo funciona como interruptor da energia social; nas sociedades tradicionais ele é, ao contrário, a conexão da energia comunitária. Pelo seu corpo, o ser humano está em comunicação com os diferentes campos simbólicos que dão sentido a existência coletiva. (2011, p.37)*

É pelo corpo, pelo fazer, que desenvolvemos processos de criação artística e de ensino da arte, sempre buscando referências teóricas que nos ajudem a compreender, transformar e (acredito) melhorar esse fazer.

Elisabeth Silva Lopes (2010) vai falar da performance da memória, dizendo que o corpo é o espaço da memória do performer, desta maneira, a memória funciona como um procedimento performativo produzindo um discurso que tem uma função pedagógica e histórica. De sua prática como diretora percebe que a noção de sujeito, no trabalho com as memórias pessoais, se amplia para o performer, pois ele não é um sujeito único, mas reflexo dos vários discursos de 'outros' perpassados por processos históricos e pessoais. "Sendo assim, os discursos da memória são sempre portais de inscrição de outros saberes, tempos e modos de existência." (LOPES, 2010, p.137).

As formas de ensinar-aprender que não se mostram tão hierarquizadas podem ser refletidas a partir de perspectivas educacionais que poderíamos chamar de 'pedagogias da afetividade', pois primam pelo diálogo entre diferentes tipos de saberes. Paulo Freire (1987) diz que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (p. 39). E ainda, que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p.25). Assim, Paulo Freire vai usar o conceito de 'boniteza' que expressa a dimensão ética e estética dos processos de ensinar-aprender, 'boniteza' que está ligada ao querer bem, à alegria, ao coletivo.

Essas ideias são essenciais para pensarmos uma educação libertadora, em que os educadores - os mestres - possibilitem aos aprendizes que acessem o conhecimento relacionando-o ao seu contexto.

Deste modo, conecto as ideias de Freire à reflexão de Jacques Rancière (2002) a respeito do 'mestre ignorante' - que desenvolve com base no relato da experiência do pedagogo francês Joseph Jacotot (1918) - dizendo que todo homem é capaz de aprender sem precisar de um mestre 'explicador', mas não sem um mestre. E por isso, devemos estar atentos para que os conhecimentos sejam construídos em conjunto, emancipando nossos aprendizes, forçando-os a usar sua própria inteligência. Portanto, temos que compreender que todas as pessoas são capazes de assimilar qualquer produção intelectual ou artística sem precisar de explicações além de seu próprio conteúdo.

Essa miscelânia de referências se mostra para mim como uma forma de pensar a construção de conhecimento como um ato antropofágico, já que uma das referências que utilizo para pensar a metodologia do trabalho é a cartografia a partir da pesquisa de Sueli Rolnik (2016), em que ela relaciona o cartógrafo ao antropófago: “O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado.” (p. 65). Desde o início do trabalho com os povos ameríndios, uma de minhas primeiras referências para pensar o diálogo inter/trans[6] cultural foi a partir da antropofagia cultural oswaldiana.

Tendo trabalhado o Manifesto Antropófago durante uma experiência cênica anterior, as ideias de Oswald de Andrade ecoaram em minha mente por muito tempo, me fazendo pensar no quanto as criações oriundas de diálogos inter/trans culturais podem revelar as diferenças e similaridades para além de um olhar exotizante, num contexto relacional mais híbrido, como propôs Oswald de Andrade, que teve "necessidade de pensar o nacional em relacionamento dialógico e dialético com o universal" (CAMPOS, 1992, p.234). O que é interessante em Oswald, é que ele traz o elemento da carnavalização - dentro de uma perspectiva cômica e crítica - onde as hierarquias são invertidas, sendo que o antropófago devora o outro para se fortalecer do que considera que o outro tem de melhor, legitimando, acima de tudo, a maneira do indígena pensar, tirando-o de um lugar ingênuo e mitificado, indo em direção a descolonização do saber.

> *A 'antropofagia' oswaldiana é o pensamento de devoração crítica do legado cultural universal, elaborado não a partir da perspectiva submissa e reconciliada do 'bom selvagem' (idealizada sob os modelos das virtudes européias no Romantismo brasileiro de tipo nativista, em Gonçalves Dias e José de Alencar, por exemplo), mas segundo o ponto de vista desabusado do ‘mau selvagem’, devorador de brancos, antropófago. Ela não envolve uma submissão (uma catequese), mas uma transculturação; melhor ainda, uma ‘transvaloração’: uma visão crítica da história como função negativa (no*

[6] Durante a pesquisa a respeito de conceitos, como o de cultura, para falar sobre as questões das diferenças culturais que existem, conheci novos conceitos nesta direção, como multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade. Eu optei por trazer dois termos: ‘interculturalidade’ (Homi Bhabha 1998) e ‘transculturalidade’ (Wolfgang Welsch, 2009). Já que os dois autores são referências para muitos trabalhos que cito ao longo da escrita. Eles abordam a ideia de ‘hibridismo cultural’ como importante para pensarmos o diálogo que ocorre entre as culturas no processo de desenvolvimento de nossa sociedade. O ‘hibridismo cultural’ seria o 'entre-lugar', que carrega o significado da cultura, sem hierarquias, criando de certa forma um espaço de interstício, onde se reconhecem as diferenças e se reconstroem identidades. A ideia de transcultural traz as diferenças através do estabelecimento de trocas. E o intercultural se coloca num lugar de interstício estabelecendo um encontro que forme uma rede. Assim, os dois termos cabem para pensarmos o diálogo cultural aqui proposto.

> *sentido de Nietzsche), capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução. Todo passado que nos é 'outro' merece ser negado. Vale dizer: merece ser comido, devorado. Com esta especificação elucidativa: o canibal era um 'polemista' (do grego pólemos = luta, combate), mas também um 'antologista': só devorava os inimigos que considerava bravos, para deles tirar proteína e tutano para o robustecimento e a renovação de suas próprias forças naturais. (CAMPOS, 1992, p.234- 235)*

Mais tarde descobri Oswald de Andrade como referência no trabalho de Eduardo Viveiros de Castro, que vai propor sua ideia de 'perspectivismo' como uma retomada da ideia de antropofagia oswaldiana, pois vê "o perspectivismo como um conceito da mesma família política e poética que a antropofagia de Oswald de Andrade, isto é, como uma arma de combate contra a sujeição cultural da América Latina." (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p. 129). Assim, Viveiros de Castro propõe que o pensamento ameríndio seja reconhecido enquanto saber, elevando o conceito de perspectivismo como uma ferramenta política na luta contra a imposição das culturas colonizadoras que tanto nos influenciam e formam nosso pensamento.

Deste modo, nos percebemos também como aprendizes nesse espaço de compartilhamento, e quando nos colocamos enquanto artistas-professores, ou, como comecei me autointitulando performer-professora, vejo um forma de desierarquizar o conhecimento, já que o aprendiz se vê como seu parceiro de cena e percebe que estamos criando juntos, não é alguém de fora dando ordens de como fazer, a relação se dá no jogo, na improvisação, pela ação e reação.

Acredito que adotar uma postura de performer-professora faz com que os estudantes de licenciatura reflitam a respeito da interação do artista em sala de aula, e o quanto é importante a experiência da prática artística nesses processos educativos, pensando que esses cidadãos que estamos formando, que não necessariamente serão artistas, já que a arte nesses contextos não visa esse propósito, serão espectadores, e pensar a formação do espectador é fundamental para que a existência dos artistas seja garantida, formando pessoas com consciência do papel do artista e da arte para o desenvolvimento humano no contexto social e cultural em que estamos inseridos.

Referências

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e Outras Metas: Da Razão Antropofágica: Diálogo e Diferença na Cultura Brasileira**. 4a edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
LOPES, Elisabeth Silva. **Repertórios de teatro, performance e política**. Memorial apresentado ao Curso de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Concurso público de livre docência na área de interpretação teatral. São Paulo, SP. 2018.
KNEBEL, Maria. **Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski.** São Paulo: Editora 34, 2016.
RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2º edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.
VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. Entrevistas. Org. Renato Sztutman. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2007

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO EAD: O EDUCADOR ARTISTA

Barbara Larruscahim da Costa[1]

Resumo:

Este artigo tem como foco analisar a importância da formação docente por meio da modalidade de ensino à distância - EAD, e da presença do curso de licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário Internacional - UNINTER na cidade de Santana do Livramento-RS, interior do Rio Grande do Sul, cidade que faz fronteira com o Uruguai. Ressaltando a democratização e acesso ao ensino superior por meio do EAD. Relacionando o acesso à teoria à sua prática docente enquanto arte educadora em formação. Para tanto, busca identificar a formação da educadora também enquanto artista, por meio da metodologia a/r/tográfica.

Palavras-Chave: EAD, Educadora Artista, A/r/tografia

Resumo em língua estrangeira:

Este artículo se centra en analizar la importancia de la formación docente a través de la modalidad de educación a distancia - EAD, y la presencia de la carrera de Artes Visuales en el Centro Universitario Internacional - UNINTER en la ciudad de Santana do Livramento-RS, interior de Rio Grande do Sul, ciudad frontera con Uruguay. Enfatizando la democratización y el acceso a la educación superior a través de la educación a distancia. Relaciona el acceso a la teoría a su práctica maestra de arte en formación. Por tanto, busca identificar la formación del educador como artista, utilizando se de la metodología a/r/tografica.

Palavras-Chave: EAD, Maestra Artista, A/r/tografia.

1. A Importância do acesso ao ensino em arte

Não é raro encontrar pessoas que acreditam na educação como uma ferramenta de transformação social. Contudo, quando se refere à modalidade de ensino a distância - EAD, há quem desconfie da metodologia. Para tanto, precisamos reconhecê-la como importante ferramenta de democratização ao acesso à educação. Especialmente, no que tange a cursos de graduação em Arte, historicamente tão

[1] Mestranda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel - PPGAVI e graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER na modalidade à distância (EAD).

negligenciados frente à atuação docente em nosso país, conforme dados apontados ao longo do presente artigo.

Mas, o que acontece depois do acesso a formação em Artes Visuais por meio do ensino a distância? No intuito de discorrer sobre esta indagação, o presente artigo busca apresentar qual a relação da abertura de um polo de ensino a distância, o Centro Universitário Internacional – Uninter, com a produção de arte na cidade de Sant'Ana do Livramento-RS. Será o acesso ao ensino e aprendizagem da teoria, abriu novas possibilidades de criação e atuação enquanto professora e artista no interior do Estado do Rio Grande do Sul?

Percorrendo a estes questionamentos, e tendo por base a metodologia e o estudo desenvolvido pela canadense Rita Irwin (2013), em apresentação concisa, este artigo relaciona o método da a/r/tografia, levando em conta, a ênfase ao conceito de arte aqui abordado. John Dewey (2010) refere-se à arte como experiência, e tanto Irwin na a/r/tografia, quanto Ana Mae Barbosa, importante nome quando se trata de ensino de arte no Brasil, apontam a experiência e a produção artística como fundamentais em seus enfoques.

Deste modo, o ingresso ao ensino de arte, por meio do EAD, o acesso ao conhecimento teórico dos autores e autoras supracitadas, a produção artística, a formação e a atuação como professora resultam da aplicabilidade das teorias à prática docente na arte educação. E uma educadora, que também produz arte, "artista/educadora" tem papel fundamental na sociedade, pois é por meio de suas práticas que efetivamente a educação acontece.

1.1 A democratização do acesso e importância do ensino a distância

Inicio apontando a relevância que o acesso ao curso de graduação em arte tem. Seu impacto por si só, já é uma conquista educacional estrutural em um país como o Brasil. Segundo Valéria Metroski de Alvarenga em seu artigo "Licenciatura em Artes Visuais do Brasil: Mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso às vagas", dados apontados em coleta pelo grupo "Todos pela Educação" e oriundos do INEP/MEC/Deep, tendo como referência o ano de 2013, a disciplina de Arte é a que mais possui professores atuando sem formação adequada. (Revista Ciclos, V. 2, N. 3, 2014, p.127).

Sendo assim, é preciso enfatizar a importância que tem a abertura do curso na cidade de Sant'Ana do Livramento, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, ainda que de forma remota. A inexistência de acesso ao curso de graduação em Arte, e em especial a licenciatura na região oeste do Estado, corrobora com os dados apontados por Alvarenga, uma vez que a necessidade de demanda existe em qualquer escola de âmbito público ou privado, segundo a normativa educacional. Portanto, o polo cumpre papel em democratizar o acesso ao ensino em arte. Ainda que a metodologia seja o ensino a distância – EAD, faz-se necessário esclarecer qual conceito de arte estamos abordando aqui. E então possamos ponderar quanto ao uso do termo "ainda", ao referirmo-nos à metodologia EAD.

1.2 A formação do/a arte educador/a

Não basta apenas apontarmos a importância do acesso ao ensino e graduação em arte, precisamos levar em conta sob qual ótica estamos analisando esta formação em Artes Visuais. Para tanto, segundo o Parecer CNE/CES nº208 do ano de 2007 sobre os cursos de graduação em Artes Visuais:

> *[...] devem formar profissionais* ***habilitados para a produção,*** *a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, e sua formação deve contemplar o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual. (Parecer CNE/CES Nº:280, 2007, p.4).* ***(grifo nosso)***

Assim, além de termos em conta a legislação brasileira e os parâmetros nacionais de formação docente, carece esclarecer a concepção e pensamento filosófico em relação à arte desenvolvida por Dewey no livro "Arte como experiência" (2010). Abraham Kaplan (2010), na introdução do livro de Dewey, quando se refere ao dualismo, neste caso, analisamos a teoria e a prática, diz que:

> *Nem toda díade define um dualismo. Para Dewey, as díades servem, comumente, para especificar os dois polos entre os quais um certo domínio pode ser localizado - os pontos finais, por assim dizer, de um segmento de reta em um espaço conceitual (um trinitário veria os dois como extremos entre os quais se encontraria o meio-termo justo). O que transforma uma díade em um dualismo é considerar que os dois componentes se dividem e se opõem por sua própria natureza, interpretando-os, à maneira da dialética transcendental de Kant, como categorias da realidade, e não como formas de pensamento.As díades, a exemplo do organismo e seu meio, ou dos meios e fins, são uma característica inseparável da filosofia deweyana. Dewey resolve os dualismos não por se recusar a contemplar as distinções traçadas pelos dualistas, mas por reinterpretar as diferenças consideradas substantivas e intrínsecas como sendo, ao contrário, funcionais e contextuais. Trata-se de uma técnica de corte*

> *transversal, que superpõe novas distinções perpendiculares às antigas. "A única distinção que vale a pena traçar não é entre a prática e a teoria", diz ele, por exemplo, "mas entre as formas de prática que não são inteligentes nem prazerosas de uma forma intrínseca e imediata, e aquelas que estão repletas de significados prazerosos". (Abraham Kaplan, p.15)*

Considerando o que Abraham Kaplan (2010) destaca sobre a “Arte como experiência”, é que de Dewey que não opõe os conceitos, neste caso teoria e prática, mas analisa-os não como distintos e sim como complementares. E tendo por base esta análise compreendemos que a formação em arte é essencial, visto que o acesso às teorias faz com que a experiência prática dialogue justamente no que Dewey (2010) aponta como experiência repleta de significados. Ademais, na concepção deweyana, a experiência estética não é uma contemplação passiva de objetos inertes. É “ativa, e dinâmica, um fluxo de energia”, que em uma palavra Dewey define como “viva”. (p.22). É na própria experiência que a arte de fato ocorre.

Destarte, ao apontarmos John Dewey e sua percepção experiencial, portanto, a concepção aqui adotada, vimos que tem total proximidade teórica à Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa(2010), que também adota Dewey como referencial filosófico. Barbosa, que contribuiu enormemente para a consolidação da arte educação no Brasil, se utiliza de três verbos principais para tratar da atuação docente em arte: Ler (apreciação/ leitura visual), Fazer (produção artística), e Contextualizar (contextualização histórica e a quem esta é apresentada).

> *A iniciativa tomada por Ana Mae Barbosa na década de 1980, ao trazer as concepções de Dewey para o cenário da arte-educação, carece de continuidade, pois o ensino da arte requer clareza sobre os temas que lhe são próprios: o que é o desenvolvimento humano, o que é a educação, qual é o sentido da arte no contexto em que se almeja a transformação educacional e social; quais recursos metodológicos podem ser postos em ação para que a arte seja instrumento efetivo no processo de conferir significado às coisas e, assim, formar o aluno em sintonia com o mundo contemporâneo (2016,p.307) [...] Em Arte como experiência, Dewey (2010a, p. 126) define arte como experiência e como forma de linguagem, a situando no âmbito das práticas sociais. Assim, o autor contraria frontalmente a definição hegemonicamente aceita que atribui ao fazer artístico uma condição superior, um caráter perfectivo isolado das condições concretas de criação, uma prática que emana de instâncias metafísicas, realizada somente por quem possui um dom que o aproxima da esfera divina. Retomando o sentido atribuído pelos gregos antigos, Dewey considera que arte é techné, «processo de fazer ou criar»; implica ação intencional e manuseio, refinamento, combinação, montagem e demais processos aplicados a materiais e energias, até que tais elementos atinjam um novo estado e uma nova forma, proporcionando assim ao criador uma satisfação não sentida anteriormente, quando tudo ainda se encontrava em estado bruto. (ANDRADE e CUNHA, 2016).*

Ângelo Roberto Silva Barroso conta que no ano de 2000, Ana Mae Barbosa, foi convidada a falar da Abordagem Triangular no congresso da United States of Education through Art em Phoenix, e respondeu à pergunta “Como vocês no Brasil conseguiram se livrar da síndrome da cópia do DBAE que está dominando a Ásia?” da seguinte maneira:

> *Fomos alunos de Paulo [Reglus Neves] Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz [Pierre] Bourdie, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. A Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação (BARBOSA, A. M., 2009, p.31)*

Ana Mae Barbosa cita seus referenciais, aponta o domínio exercido por quem impõe pensamentos de modo colonizador, e deixa claro, que a Abordagem Triangular respeita os processos educacionais, o que chama de “ecologia”. Cada realidade é como um ecossistema, cada cidade, cada sala de aula, com suas próprias particularidades “climáticas”. É por isso, que entendemos a importância das experiências, das vivências que cada arte educador incorpora, tanto em seu fazer artístico, no ato de pesquisa, quanto na prática docente enquanto ensina/contamina arte a seus educandos.

2. Arte educador/a artista: uma análise a/r/tografica

Para tanto, cabe retomarmos a ponderação que fizemos acima, quando ao referirmo-nos a metodologia de ensino a distância como “ainda que” seja EAD, vejamos: Se considerarmos os apontamentos de Dewey e Barbosa, e suas contribuições quanto à análise do que é arte, e como esta deve ser aplicada em sala de aula, denotamos valor ao fazer, a criação artística, a produção.

> *Ao transportar os princípios de Arte como experiência para a educação, fortalecendo a tese de que as concepções educacionais deweyanas constituem uma pedagogia retórica, observa-se que o problema central do ensino da arte não é o da certificação formal dos professores, como se discute atualmente no Brasil, mas o da formação dos professores, sejam eles generalistas ou especialistas. É preciso contar com docentes capazes de despertar a sensibilidade dos alunos, direcionar as suas emoções, canalizar os seus interesses e proporcionar a eles experiências com qualidade estética. O professor que emerge das teses estéticas deweyanas é uma pessoa profundamente envolvida nas tradições artísticas antigas e contemporâneas, capaz de reconhecer os produtos culturais como decorrências da vida cotidiana das sociedades em que foram gerados, e ciente de que todos os indivíduos, quando imersos em situações plenas de significado, podem ser produtores de arte. (ANDRADE e CUNHA, 2016).*

Sendo assim, para aquele que está em formação docente enquanto arte educador é crucial que em seu processo de formação seja desenvolvido e sobretudo valorizando o fazer artístico e composições próprias do discente em formação. Cujo qual, podemos chamar de “educador/artista”. Metodologicamente e aplicando a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), que Adriana Barroso Aguiar, em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília-UNB descreve:

> *Na Pesquisa Baseada em Arte devem ser ressaltados dois aspectos: primeiro, da noção de sujeito, da criação de uma forma de transgressão em que o pesquisador fala a partir de si mesmo, ou seja, ele é um referencial importante para os caminhos da pesquisa. Segundo esse pensamento, enfatiza-se a experiência do próprio pesquisador para comunicar a experiência e também o seu grau de comprometimento com o objeto do estudo. Outros aspectos a se considerar são o texto, a forma de escrever, o teor do testemunho, da corporificação do narrador, e a implicação dos diversos públicos leitores. É pelo texto que o pesquisador cria ou recria experiência em que o corpo se encontra inserido e na sua relação com outros. O objetivo maior a ser alcançado por esse tipo de relato, na opinião de Vidiella (2005, apud HERNANDEZ, 2008), é fazer com que os pesquisadores em arte repensem suas posições e seu papel, tanto como criadores quanto como espectadores, para, assim, superar as fronteiras existentes entre artista obra de arte, artista-espectador e obra-espectador. É por meio das relações entre artista, sujeito e público que os pesquisadores baseados nas artes podem refletir sobre os métodos que usam para fabricar histórias e histórias da arte, para repensar os modos pelos quais compreendem a importância do significado e da própria subjetividade na sua construção a experiência e também o seu grau de compreendem a importância do significado e da própria subjetividade na sua construção. (AGUIAR, 2011)*

Neste mapeamento, a fundamentação teórica versa sobre o panorama das Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA) e nas Pesquisas Baseadas na Prática (PBP), e como estas apontam caminhos ao que Rita Irwin define como a/r/tografia.

Cabe localizar o fazer artístico como sendo um produto do acesso a formação por meio do ensino a distância, e neste certame a “educadora artista” se coloca, através de uma perspectiva dialógica, analisando o processo criativo de sua produção artística em seu enquadramento teórico, pondo-se como aquela que tem a possibilidade de estruturar a pesquisa como um resultado de um trabalho de criação por meio da prática teorizadora, teorizando sua prática, e vice versa.

Para a a/r/tografia, termo cunhado pela canadense Rita Irwin, e metodologia de pesquisa educacional baseada em artes (PEBA) da University of British Columbia, “a/r/tografic” vejamos: Lembrando que se trata de um termo da língua inglesa, a letra “A” refere-se a Art, a letra “R” a Research, a letra “T” a Teacher, somados ao termo

grafia, ou, o próprio processo de escrita. Resultando em Art/Research/Teacher/Grafic, ou seja, Artista/Pesquisador/Professor/ e o processo de escrita. As barras "/" utilizadas na iconografia da palavra, dizem respeito justamente às especificidades das pesquisas baseadas em artes visuais, deste modo, agregando a linguagem visual atrelada ao termo escrito. Fazendo alusão a não sobreposição do texto sobre a imagem e sim, referindo-se a estes na própria grafia da palavra a/r/tografia que estes são postos lado a lado, unidos, e não opostos e sim complementares.

> *A pesquisa em artes visuais implica um trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Os conceitos extraídos dos procedimentos práticos são investigados pelo viés da teoria e novamente testados em experimentações práticas, da mesma forma que passamos, sem cessar, do exterior para o interior, e vice-versa (...). Para o artista, a obra é, ao mesmo tempo, um "processo de formação" (p.59) e um processo no sentido de processamento, de formação de significado. (REY, 2002, p.123)*

O que nos faz retomar a arte como experiência de Dewey. Abarcando a teoria e portanto, a pesquisa como parte do processo de criação, e também como fio condutor da produção, e também da atuação docente.

3. Da teoria à prática: a produção artística como metodologia de ensino em arte

Nesta condição dinâmica entre teoria e prática, quando a discente em formação passa a atuar enquanto educadora, sendo ao mesmo tempo artista, e esta se utiliza de sua própria produção para proporcionar ensino e aprendizagem aos alunos, neste caso, compreendida em sua atuação educadora/artista, ou a/r/tografa.

Desenvolve-se metodologicamente. Ao partirmos do conceito de Dewey, vislumbrando a arte como experiência, a pesquisa, utilizada no desenvolvimento de seu processo criativo, até a execução ou composição de uma obra, e quando esta criação é posta em sala de aula à seus educandos, converge-se a/r/tograficamente em uma metodologia de ensino. Apresentando-se aos alunos não só como educadora, mas também enquanto artista.

Os alunos, não só se aproximam da obra, da artista, como também se tornam partícipes do processo de interpretação e ressignificação de sua obra, pois são parte da experiência metodológica juntamente com a professora. A arte deixa de ser contemplativa, ou utilitária, e torna-se viva e experiencial. Cabe mensurar o quão distante do aluno, muitas vezes a arte é apresentada como mera contemplação de obras, ou mesmo propostas artísticas que não fazem parte do território, ou do cotidiano

dos alunos. Mas quando esta produção parte do educador próximo aos alunos, ela se aproxima de tal forma que Barbosa tipificaria não como ensino de arte e sim um processo de contaminar-se de arte.

4. Considerações

Ao considerarmos a arte como experiência, baseados na conceituação de John Dewey denotamos que o acesso, e a democratização ao ensino de arte, seja ele dado em metodologia presencial, e ou a distância, o que realmente importa é se aquele cuja a formação atual é posta em prática. Quando o acesso às teorias artísticas, a estudos de pesquisas educacionais baseadas em arte realmente se efetivam, de modo que a teoria e a prática tornam-se complementares uma da outra de maneira cíclica, ora se teoriza, ora faz-se da prática artística teoria.

Nesta prática docente baseada em arte e análise específica, tem-se a pretensão de educar os alunos também quanto ao uso teorizador. Quando a professora passa não apenas a apresentar seu processo de criação artística, ou sua obra, mas, sobretudo, objetiva-se que os alunos reflitam sobre a capacidade dialética entre a prática apresentada e as teorias estudadas em arte.

4. Referências

AGUIAR, A. B. **Pesquisa educacional baseada nas artes: experiências a/r/tográficas.** 2011. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília-UNB.

ALVARENGA, V. M. de. Licenciatura em Artes Visuais do Brasil: Mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso às vagas. **Revista Ciclos, V. 2, N. 3.** Florianópolis, 2014.

BARBOSA, A. M. e COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.** 2009. São Paulo: UNESP.

BARBOSA, A. M. e CUNHA, F. P. (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** 2010. Cortez, São Paulo-SP

BARROS, A. R. S. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. **Anais do XXVI CONFAEB:** Boa Vista, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Artes Visuais.** Parecer CNE/CES Nº: 280/2007.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes - Martins Editora Livraria LTDA (Coleção Todas as Artes), 2010.

FERNANDES, E. N. A., & CUNHA, M. V. 2016. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**; 3(2), 301-319. Acessado em 16 agosto. 2021. Online. Disponível em: doi: http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013

PORTAL,Todos pela educação - 51,7% dos professores do EM não têm licenciatura na disciplina que lecionam. Acessado em 23 de junho 2021. Online. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30096/483-dos-professoresensino-medio-tem-licenciatura-na-disciplina-que-ministram/

PARA ALÉM DE CONFETES E SERPENTINAS:UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ONDE ARTES VISUAIS E CARNAVAL SE JUNTAM NUMA FOLIA.

Dione Souza Lins
Pós-graduada Especialização Ensino em Artes Visuais, EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II
Graduada em Licenciatura em educação artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo:
Este artigo apresenta a elaboração de um Produto Educacional com a proposta de ensino dos conteúdos em Artes Visuais: Linha, Forma e Cor que são trabalhados dentro de uma temática: o Carnaval com perspectiva nas obras da artista plástica Beatriz Milhazes dialogando com diferentes sugestões.Sendo assim, pretende estimular a produção artística utilizando a leitura da obra de arte como construção do conhecimento, bem como criar interlocução com o que é trazido do cotidiano sobre o carnaval em seus territórios. O produto é direcionado à professores e estudantes do ensino Fundamental para que o tema Carnaval seja explorado e vá além de uma simples festa com confetes e serpentinas.

Palavras-Chave: elementos visuais - Beatriz Milhazes - carnaval - cotidiano escolar - territórios

Abstract

This article presents the elaboration of an Educational Product with the proposal of teaching contents in Visual Arts: Line, Shape and Color that are worked within a theme: Carnival with perspective in the masterpieces of the plastic artist Beatriz Milhazes, dialoguing with different suggestions. thus, it intends to stimulate artistic production using the observation these work of art as a construction of knowledge, as well as creating a dialogue with what is brought from daily life about carnival in their territories. The product is aimed at elementary school teachers and students so that the Carnival theme is explored and goes beyond a simple party with confetti and streamers.
Palavras-Chave: visual elements - Beatriz Milhazes - carnival - daily scholl - territories

1. Introdução

(…) Eu tenho tanta alegria, adiada, abafada, quem dera gritar
Tou me guardando pra quando o carnaval chegar (BUARQUE, 1972)

Em tempos de pandemia, em que ainda não sabemos quando o carnaval irá chegar , estamos mesmo com muitos sentimentos abafados e represados, mas sem perder a esperança de que estamos na resistência por um pais e um mundo mais generoso e igualitário. Portanto, é no sentido do resistir e pensar cotidianamente a construção e desconstrução de nossas práticas artísticas e pedagógicas que essa pesquisa se apresenta. É um resumo da monografia apresentada ao Programa de Especialização em Ensino de Artes Visuais - EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, concluída em 2019 que construiu a proposta de um produto educacional intitulado: PARA ALÉM DE CONFETES E SERPENTINAS: Uma proposta educacional onde artes visuais e carnaval se juntam numa folia.

A ideia surge das inquietações vivenciadas no trabalho cotidiano em diferentes escolas da rede municipal do Rio de janeiro como professora de Artes Visuais (antiga Artes Plásticas). A Arte como processo de construção de conhecimento na escola, sempre esteve nos territórios em que as escolas se localizavam como premissa na construção dos planejamentos e projetos pedagógicos e na elaboração de experiências estéticas. Tudo isso parte de construções coletivas na busca por um diálogo inter e transdisciplinar obtendo muito mais acertos do que erros.

O interesse pela história do samba, do carnaval, da história das escolas de samba e do carnaval de rua sempre foi motivador, mas é fato que esses temas sempre foram pormenorizados na hora da construção de projetos na/s escola/s.

Ao realizar um Projeto Político Pedagógico (PPP) uma equipe se debruça sobre vários aspectos e temáticas que vão conduzir o ano letivo numa determinada Unidade Escolar. Decidir coletivamente o quê e como trabalhar os conteúdos programáticos, é tarefa extremamente fundamental. São essas decisões que podem fazer com que nossos alunos jamais esqueçam os tempos vividos na escola. Em especial, no ensino de artes visuais, a forma, a metodologia e os recursos com que

o/a professor vai abordar um conteúdo são decisivos para as marcas que um projeto pedagógico pode deixar nos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido o produto educacional apresenta propostas pedagógicas envolvendo conteúdos do campo de conhecimento em Artes Visuais tendo como pano de fundo o Carnaval e seus elementos que tem apresenta projetos que envolvam o tema para que se possa ir além de confetes e serpentinas em festas isoladas apenas para cumprir um calendário.

Podemos organizar um baile de máscaras. Mas esse baile pode ter em sua decoração, por exemplo, uma das atividades que esse produto educacional propõe. É nesse contexto que buscamos, no produto educacional, criar ferramentas que envolvam a comunidade escolar numa proposta diferente de trabalho, tendo como suporte pedagógico metodologias que o ensino de arte contemporâneo abraça.

O produto educacional disponibiliza um material teórico e prático para atividades experimentais, que tem como conteúdo a LINHA, a FORMA e a COR, a partir da leitura de obras da artista plástica carioca Beatriz Milhazes (1960) que se relacionam com o Carnaval. A artista em pauta é pintora, gravadora e ilustradora e sua obra se caracteriza pelo uso da ornamentação, constituída, sobretudo, por arabescos e motivos ornamentais. Em sua biografia o trabalho de Milhazes se destaca por:

> *(...) trabalhar frequentemente com formas circulares, sugerindo deslocamentos ora concêntricos ora expansivos. Na maioria dos trabalhos, prepara imagens sobre plástico transparente, que são descoladas, como películas, e aplicadas na tela por decalque. Aglomera as imagens, preenchendo o fundo e retocando a imagem final. Os motivos e as cores são transportados para a tela por meio de colagens sucessivas, realizadas com precisão. A transferência das imagens da superfície lisa para a tela faz com que a gestualidade seja quase anulada. A matéria pictórica obtida por numerosas sobreposições não apresenta, entretanto, nenhuma espessura: os motivos de ornamentação e arabescos são colocados em primeiro plano. O olhar do espectador é levado a percorrer todas as imagens, acompanhando a exuberância gráfica e cromática presente em seus quadros." (Itaú Cultural, 2019)*

É justamente nesse contexto que relacionamos o trabalho da artista com a proposta do produto educacional, o qual se dá pelo diálogo que os elementos visuais de sua obra podem fazer com a própria ornamentação da festa carnavalesca e com trabalhos de produção individual ou coletiva ao longo do projeto sobre o tema na escola. Milhazes sempre foi fascinada pelo Carnaval desde pequena e diz:

> *"O carnaval do Rio, essa exuberância da parada, a forma livre, selvagem, com que eles lidam com a cor, com a forma, essa livre criação de desenvolvimento de tema... tudo isso sempre me estimula. São coisas que estão na minha cabeça, mas não as utilizo objetivamente" (MILHAZES, 2010).*

Portanto, nada mais significativo do que usar sua obra nessa proposta no sentido de ampliar o repertório visual, no olhar, no fruir e no criar. É buscar na construção do conhecimento em Artes Visuais, o desenvolvimento desses sentidos inseridos numa temática inerente ao meio em que os estudantes vivem. Nesse aspecto, destacamos o que Ana Mae Barbosa (1936 -) sinaliza:

> *A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a cientifica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2008).*

Especificamente, o produto educacional tem como objetivo reconhecer a partir da leitura de obras da artista Beatriz Milhazes, elementos da linguagem visual: linha, forma e cor, identificar como esses conteúdos são explorados pela artista e como podem ser usados nas produções visuais em sala de aula. Experimentar propostas pedagógicas que se relacionam com as obras da artista contextualizando com o carnaval. A proposta é construída a partir de catálogos de algumas de suas exposições e inspirados em trechos que contam sua história de trabalho. Por fim, é nesse caminho poético que o produto caminha, no sentido de experimentar e avaliar as possibilidades de estabelecer conexões com o tema do cotidiano para as possibilidades de atividades em artes visuais na sala de aula.

2. Justificativa:

Como descrito anteriormente, normalmente é no início do ano letivo que o corpo docente de uma escola constrói o seu PPP (Projeto Político Pedagógico) e faz o debate acerca das temáticas que serão abordadas ao longo desse período letivo. Práticas pedagógicas em projetos interdisciplinares na Escola Municipal República Argentina, escola localizada na região que é o berço do samba carioca e da cidade do Rio de Janeiro, foram o impulso para a produção do produto educacional. Lá sempre tivemos como experiência a formulação do PPP com base na preocupação

com a ética, valores, a identidade que cada um traz e a sua identificação com a escola na formulação de nossos projetos.

Consideramos extremamente relevante que cada sujeito construa para si e coletivamente seus próprios conceitos de maneira que faça sentido ele estar na escola. Nessa perspectiva, tivemos em mente o aspecto multicultural, bem como a soma de identidades que surgem no território, tanto o espaço físico como o entorno da escola, na formulação de projetos pedagógicos. Nessa lógica, justificamos a proposta do produto educacional na perspectiva de avançar em metodologias e propostas pedagógicas que dialoguem com temáticas e conteúdos contextualizados com a realidade que cerca cada território escolar com cada bagagem cultural trazida pelos sujeitos que na escola estão.

"O Carnaval, como qualquer manifestação artística , é reconhecido como tal graças a uma rede complexa de cooperação entre atores sociais", diz Patricia Reinhemer em artigo sobre livro de Nilton Santos (2009) que aborda o carnaval como arte do efêmero. São esses atores: os patronos, a mídia, os foliões, o público, entre outros.

Na escola também somos uma rede de atores sociais, os quais desenvolvemos o enredo planejado para o período letivo.

Mas, como podemos elaborar uma aula ou um projeto de artes visuais que envolva esse tema: o Carnaval?

É tentando responder a esse questionamento/ inquietude que o produto educacional é apresentado.

3- O produto educacional

O Produto é um caderno dividido em: uma parte teórica com as obras, biografia da artista e bibliografia, outra com um glossário com termos e técnicas usadas nas atividades, outra parte contendo as conexões com a temática proposta a partir da apresentação de quatro propostas diferentes para serem elaboradas em sala de aula ou no espaço escolhido pelo/a professor/a e finaliza com a avaliação.

A seguir destacamos algumas ilustrações com a capa e contracapa do produto (Figura 1) e as propostas das atividades contidas no produto:

Figura 1 - Capa e do produto educacional; acervo pessoal

Atividade 1- Construção de Móbiles que partem da leitura da obra / escultura Gamboa (2010), e do cenário elaborado pela artista para espetáculos de dança da artista Marcia Milhazes[1], Tempo de Verão em 2004;

Atividade 2- Criação de estandartes que também terão referência na observação das obras/instalação que a artista fez na fachada do MoMa e no Metro de Londres e o estudo dos arabescos em suas obras;

Atividade 3- Produção de Leques

Atividade 4 -Estamparia com carimbos a partir da escolha de elementos das obras e do estudo dos arabescos e cores (Figura 2);

Para complementar, o caderno vem acompanhado de elementos visuais em material emborrachado “retirados” das obras citadas para servir de moldes para as atividades propostas.

[1] Coreógrafa e irmã de Beatriz Milhazes

Figura 2 - Página Da Atividade 4 Do Produto Educacional; Acervo Pessoal

4- Referencial teórico

Partiremos da premissa que o ensino da Arte e a construção do conhecimento em Artes Visuais, de acordo com os PCNs, envolve o fazer e fruir das formas artísticas, envolve a pesquisa de materiais e técnicas, relações entre perceber, imaginar com significados diferentes para cada pessoa e ter:

> *a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (MEC, 1998)*

Temos esses parâmetros como base para elaboração do planejamento pedagógico em Artes Visuais, o qual é fundamentado na metodologia da Abordagem Triangular, que nos:

> *(…) permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer, contextualizar e no interrelacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (RIZZI, p.70)*

Entretanto, o produto educacional pretende ter uma abordagem além das ações básicas que a abordagem triangular sugere e de suas ações decorrentes e busca pautar o que Fernando Hernandez (2007) nos estimula a pesquisar no campo dos Estudos da Cultura Visual, quando sugere que “deveríamos ir mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas (…) e facilitar experiências reflexivas críticas” (p. 25). Portanto, a experiência que a comunidade escolar tem com a temática proposta nesse projeto, a leitura de imagens e do mundo imagético que o cercam tem relevância fundamental e está também vinculada à perspectiva de mediação cultural que Terezinha Franz (2012) demarca:

> *Frente as mudanças em relação as finalidades da educação artística, o trabalho de mediação cultural exige dos educadores um conjunto de novas competências, que vai desde o domínio das linguagens e dos procedimentos artísticos até o aprofundamento de conceitos relacionados a formação de valores como a ética, a solidariedade e a educação para a transformação social.(FRANZ, 2012)*

Assim sendo, entendemos que escola deve buscar a interação do sujeito com a Arte através de temáticas que sejam relevantes, contemporâneas e que agucem o interesse dos sujeitos na escola. É nesse sentido que essa proposta de produto educacional se apresenta: sugerir atividades que, culmine em produções artísticas individuais ou coletivas relativas ao carnaval na perspectiva de estabelecer conexão entre o tema, os conteúdos programáticos e a experiência social do grupo.

Portanto, esse projeto abre a possibilidade de diálogo com outros campos de conhecimento do currículo escolar.

Não podemos deixar de citar e ter como referência teórica, também, o trabalho desenvolvido, pelo educador Paulo Freire (1921-1997), que na verdade fundamenta muito os pressupostos teóricos da Abordagem Triangular e dos Estudos da Cultura Visual.

Freire (1987) nos ensina que no contraponto da educação “bancária” a qual o educador vai enchendo o educando de conteúdos impostos, devemos ter uma prática pedagógica que problematize, que dialogue e que suscite o debate com a pluralidade de ideias.

Esse produto educacional não pretende se findar na execução das atividades propostas, pois é essencial que “na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes

aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação..” (FREIRE, s.p.)

Ainda como referencial Freiriano para a prática pedagógica que se insere nesse produto educacional, sinalizamos a necessidade do constante diálogo educador-educando. Devemos ter em mente que o papel do/a professor/a é o de mediação e investigação permanente.

Cada atividade proposta nesse produto só se concretiza em produção artística pelo princípio do diálogo e da troca de saberes entre professores e estudantes e outros sujeitos que porventura sejam inseridos no contexto do trabalho. Esse projeto e seus desdobramentos envolvem a comunidade escolar, cada professora/a e cada sujeito no que podemos definir como uma rede de construções e significações na aprendizagem em torno de um objetivo.

A partir da temática do produto, a ideia é que o/a professor/a seja realmente um mediador que irá articular seus conteúdos curriculares de acordo com a realidade de suas turmas e da escola. É importante também que os diferentes saberes aspectos sociais e identitários dos territórios sejam levados em consideração ao pensar cada planejamento.

> *Nos sambas vivem saberes que circulam; formas de apropriação do mundo; construção de identidades comunitárias dos que tiveram seus laços associativos quebrados pela escravidão, hábitos cotidianos; jeitos de comer, beber, vestir, enterrar os mortos, amar, matar, celebrar os deuses e louvar os ancestrais. Reduzir o samba ao terreno imaginário onde mora a alegria brasileira do carnaval é um reducionismo completo. (SIMAS, 2020)*

A vista disso, não podemos reduzir um tema / conteúdo tão relevante à realização de festas comemorativas na escola. A maior parte dos estudantes que moram em territórios do Samba e do Carnaval já trazem no seu repertório não somente a natureza da linguagem carnavalesca, a imagem da sua escola ou bloco, do barracão, das alegorias e fantasias, mas também dos hábitos que envolvem o viver, o sofrer com as dificuldades que a escola enfrenta, dos ensaios e das noites não dormidas, bem como as questões sociais vividas por aquela comunidade. São diferentes identidades que dão identidade aquele lugar onde moram , onde dançam, comem, choram, cantam…hábitos cotidianos que são levados para a escola.

Consideramos extremamente relevante que cada sujeito construa para si e coletivamente seus próprios conceitos de maneira que faça sentido ele estar na escola. Nessa perspectiva, levamos em consideração o aspecto multicultural, bem como a soma de identidades que convivem no território (espaço físico e entorno da escola), na construção de projetos políticos pedagógicos.

Ou seja, os projetos elaborados por esse produto educacional e, seus desdobramentos, podem dialogar com outras áreas do conhecimento que podem transcender a temática do carnaval, como um fio condutor de ideias estabelecendo vinculações com outros conhecimentos e com o cotidiano dos estudantes, como por exemplo quando usamos os sambas enredos (Figura 3).

Figura 3 - Página da atividade 2, com letras de sambas e estandartes do produto educacional; acervo pessoal

Para finalizar, destacamos que:

> *é necessário adquirir um "alfabetismo visual crítico" que permita aos aprendizes, analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos "textos" orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e especialmente pelos vinculados às imagens que saturam as*

> *representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (Hernandez, 2007)*

Com essa observação de Hernandez podemos reafirmar o diálogo que acontece no Ensino das artes visuais entre os diferentes referenciais teóricos que nos orientam no sentido de cada vez mais ampliarmos repertório e ferramentas metodológicas de trabalho.

5- Considerações Finais

Elaborar um plano de aula ou um projeto é muito parecido com criar um enredo de escola de samba. É verdade que esse enredo não pode ser linear e igual para todo mundo. Hernandez diz que "a organização do conhecimento não pode admitir regras universais e as possibilidades de ordenação dos conteúdos não pode ter uma forma única" (2000). Concordamos que o/a professor/a de arte não deve ficar preso a uma linha do tempo histórica da arte e sim fazer seu trajeto de conteúdos, buscando o fruir e o fazer criativo a partir do que o seu cotidiano pode oferecer de temáticas para um debate mais próximo da realidade dos estudantes.

O ensino da arte possibilita uma infinidade de leituras de mundo. Podemos concluir que esse produto educacional contem diferentes, porém não excludentes, tendências pedagógicas e concordar que os elementos da Abordagem Triangular e Cultura Visual se complementam e que é relevante o aprofundamento e estudos constante sobre o assunto.

A escolha da artista Beatriz Milhazes na temática, bem como a elaboração das atividades do produto indica e estimula professores e estudantes a estender e ampliar seus repertórios e criar ferramentas e suportes que tornam a prática pedagógica um caminho de construção estética, criadora e crítica e não apenas de um conteúdo curricular, mas do conhecimento maior das relações interpessoais, das relações sociais , do senso de apropriação de histórias para a construção de um planejamento pedagógico que dê sentido e significado para todos na escola.

6. Referências

Livro

ARMSTRONG, Richard. FREDERIC, Paul (org). **Beatriz Milhazes, Colagens**. Editora Cobogó, Rio de Janeiro, 2018

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte /Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In BARBOSA, Ana Mae (org) – **Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Educacionais,** Cortez Editora, 2008

_____ . Cultura, Arte, Beleza e Educação. In NUNES, Ana Luiza Ruschel (org) - **Artes Visuais, Leitura de Imagens e Escola**, Editora UEPG, 2012

FRANZ, Terezinha Sueli. Arte, Imagem e mediação cultural. In In NUNES, Ana Luiza Ruschel (org) - **Artes Visuais, Leitura de Imagens e Escola**, Editora UEPG, 2012

SIMAS, Luiz Antonio - **O Corpo Encantado das ruas,** Rio de Janeiro, Ed Civilização Brasileira, 2020

Capítulo de livro
PILLOTO, Silvia Sel Duarte. A Arte e seu ensino na Contemporaneidade. In MAKOWIECKY, Sandra, OLIVEIRA, Sandra Ramalho - **Ensaios em torno da Arte** (orgs), Chapecó, Ed Argos, 2008

Artigo
AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves de; ARAUJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: Leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais**, Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n.3, p. 345-358, 2015

Monografia

LINS, D S. - **Para Além de Confetes e Serpentinas: uma proposta educacional onde Artes Visuais e Carnaval se juntam numa folia,** , 2019. Monografia do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro

Documentos Eletrônicos
BRASIL. MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais,** ARTE,1998 http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf, acesso em 27/fev/2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** disponível emhttp://lelivros.love/book/download-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/, Acesso em 7/abr/2019

HERNANDEZ, Fernando - **Cultura Visual, Mudança educativa e projeto de trabalho**, Artmed, 2000 https://pt.scribd.com/doc/62408134/Cultura-Visual-mudanca-educativa-e-projeto-de-trabalho-Fernando-Hernandez, acesso em 25/fev/2019

_____ **Catadores da Cultura Visual**, Ed Mediação, Porto Alegre, 2007. Disponível em https://pt.scribd.com/document/208165537/Livro-Catadores-Da-Cultura-Visual, acesso em 25/fev/2019

INTERLENGHI, Luiza - **Beatriz Milhazes: um itinerário gráfico. In** catálogo , Exposição, SESC, 2012 http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/d8308c7f-0960-4dc7-a8d0-a01b79bd31cd/catalogo_BM_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d8308c7f-0960-4dc7-a8d0-a01b79bd31cd, acesso em 27/fev/2019

RHEINEMER, Patrícia. **A arte do efêmero: carnavalescos e mediação cultural no Rio de Janeiro**, SANTOS, Nilton. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009, 198 p.**In** artigo http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis14/Poiesis_14_ArteEfemero.pdf, Acesso em 25/Fev/2019

EXTENSÃO LAMBELAMBEIRA: UM LUGAR DE ABRAÇO

Gislaine Regina Pozzetti[1]

Resumo:

Este artigo traz uma reflexão acerca da articulação do Projeto de Extensão Teatro Lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática, desenvolvido no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas – UEA durante a COVID19. O projeto, ainda em desenvolvimento, tem como foco o diálogo de docentes com egressos e artistas lambeiros de todo o Brasil, de forma a incentivar a produção lambelambeira no Amazonas, bem como, fortalecer a relação ensino-aprendizagem das formas populares das práticas teatrais. O desenvolvimento do projeto contempla os estudos orientados pelos artistas, a pesquisa bibliográfica e a guiada pela prática.

Palavras-Chave: Teatro Lambe-Lambe, Extensão Universitária, Estudo, Pesquisa.

Rèsumé

Cet article apporte une réflexion sur l'articulation du lambe-lambe Theater Extension Project: étude, recherche et pratique, développé au sein de l'Université d'État d'Amazonas - UEA pendant la COVID19. Le projet, toujours en cours de développement, se concentre sur le dialogue des étudiants avec des diplômés et des artistes de tout le Brésil, afin d'encourager la production de lambelambeiros en Amazonie, ainsi que de renforcer la relation enseignement-apprentissage des formes populaires de pratiques théâtrales. Le développement du projet comprend les études guidées par les artistes, la recherche bibliographique et la recherche guidée par la pratique.

Mots-clé: (no máximo 5 palavras-chave)

A pandemia Covid19 provocou uma explosão mundial de uso do meio digital para a criação, produção e distribuição de produtos e conteúdo, dentre eles o teatro. Muitas práticas que ficavam à margem das grandes produções, ou confinadas nas reduzidas cargas horárias dos componentes curriculares dos cursos superiores ganharam espaço nas redes, e desta forma, oportunizaram experimentações mais ampliadas, assim como o acesso de estudantes, professores, curiosos. Entendemos que a utilização das telas tecnológicas decorre da necessidade dos usuários, assim,

1

com os cursos sendo ministrados de forma telepresencial, o tempo dos estudantes dedicado frente às telas ampliou a interatividade no ciberespaço, ressignificando as aprendizagens, reinventando metodologias, potencializando processos de criação, criando novos produtos e adaptando a circulação e divulgação cultural, possibilitando, assim, uma maior participação do público.

Conforme Dubatti (2020, p. 14), o teatro é a cultura do convívio, e no meio do caos da pandemia, descobrimos experiências boas que democratizam e desterritorializam o conhecimento, assim como colaboram para a expansão das técnicas.

O Lambe-Lambe, técnica do teatro de animação, figura como um dos principais protagonistas desse movimento de migração para o espaço virtual. Segundo o formato, criado no Brasil em 1989 pelas artistas Denise Di Santos e Ismine Lima,

> o Teatro Lambe-Lambe consiste essencialmente em apresentar na rua e nos espaços públicos um espetáculo de curta duração (geralmente de 2 à 5 minutos) que faz uso de elementos animados no interior de uma caixa portátil para somente um espectador ou uma espectadora por vez. A criação deste pequeno teatro em miniatura foi inspirada nos antigos fotógrafos de rua chamados Lambe-Lambe. (COBRA SILVA, 2017, p. 6)

Contudo, a pandemia radicalizou a necessidade de o Teatro Lambe-Lambe sair das ruas e se aventurar pelas telas digitais; desse modo, houve uma grande oferta de cursos, oficinas e espetáculos, abertos e gratuitos, ganhando projeção e novos adeptos da técnica.

Muitas são as técnicas empregadas nas formas espetaculares do Lambe-lambe, o que impulsiona para a exigência de "um estudo planejado, uma investigação do que ocorre com tantas faces desta nova forma teatral" (LIMA, 2015, p. 40)[2]. É no sentido de investigação, enraizamento e trocas que se desenvolve o projeto "Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática", no âmbito extensionista da Universidade do Estado do Amazonas. O projeto reúne um coletivo de acadêmicos, egressos do curso de teatro da UEA e artistas lambeiros de vários estados brasileiros, público esse interessado em discutir os aspectos técnicos, estéticos e poéticos do Teatro Lambe-Lambe.

Cobra Silva (2017, p. 07) afirma que o Lambe-Lambe "é um apelo ao sensível que habita as coisas pequenas", as coisas pequenas que tanto nos ajudaram a vencer

[2] Ismine Lima, « Gritos e sussurros no Teatro Lambe-Lambe », Revista Anima, 2015, nº 03, Belo Horizonte, p. 40

o período de isolamento social entre 2020 e 2021, e em sendo assim, faz-se necessário pensá-las no sentido de continuidade, engajando artistas em torno da arte do Teatro Lambe-Lambe. Os encontros do coletivo do projeto acontecem semanalmente pela plataforma Google Meet e pelo Whatsapp, espaços virtuais que possibilitam trocas de processos criativos; divulgação de espetáculos, festivais e editais; técnicas de manipulação na “casa de espetáculos” – como Denise e Ismine definem a caixa; identificação das potencialidades do espaço digital para o Lambe-lambe, etc. É um projeto de duração de 12 (doze) meses e estamos no 4º (quarto) mês de desenvolvimento.

Nos quatro meses decorridos, estabelecemos a metodologia das trocas, ou seja, os artistas apresentaram seus espetáculos, dialogaram sobre seus processos e discutiram com os estudantes e egressos a linguagem do lambe-lambe. Os estudantes, por sua vez, fazem o levantamento de publicações (livros, revistas, artigos e etc.) que versam sobre o tema. O segundo movimento do processo é o desenvolvimento de oficinas que contemplarão: construção de bonecos, de caixas, de iluminação, de cenários, de dramaturgias, de sonoplastias e etc. No terceiro movimento, teremos a circulação de espetáculos, se possível de forma presencial, em comunidades de Manaus, pouco assistidas pelos eventos culturais.

Entendendo que o Lambe-lambe foi criado como um processo a ser vivenciado na rua, na cultura do convívio, como arte do um a um, de forma a atingir o coração de quem o experimenta. É lícito a sua ressignificação em outros espaços em tempos de pandemia, ainda que para alguns o lambe-lambe no meio digital seja uma outra criação. Certo de que o distanciamento é físico e não afetivo que o Lambe-lambe é um lugar generoso, e que a extensão universitária caminha junto com as urgências da sociedade, esse artigo busca relatar as primeiras discussões do coletivo no que tange às práticas, ao estudo e à pesquisa que possam apontar horizontes ainda não trilhados pela singularidade dos espetáculos, entendendo que cada lambelambeiro possui asas diferentes em seus processos.

No Fórum Virtual de Teatro Lambe-Lambe – FESCETE 25 Anos, exibido em 15 de agosto de 2021, a fala dos debatedores foi unânime: - o Lambe-lambe é um lugar generoso, é uma arte em miniatura da grandeza do ser humano, que atinge o coração; o lambe modifica o registro de realidade do espectador, porque oferece um registro estético individualizado, em que cada espectador sai com sua história, uma vez que interpreta a história diferentemente de outro espectador. A generosidade é o elo que

sustenta o coletivo de pessoas envolvidas no projeto Teatro Lambe-Lambe: Estudo, Pesquisa e Prática da UEA, a troca que oferecem nos encontros dão asas aos futuros lambelambeiros.

1. Como chegamos aqui

A linguagem do Lambe-Lambe ganhou projeção a partir dos anos de 1990 como uma nova vertente do Teatro de Formas Animadas, com o registro do empenho de Ismine Lima e Denise Di Santos junto a pesquisadores que vão difundindo a linguagem no Brasil e outros países.

Todos os lambelambeiros que participam do projeto iniciaram suas jornadas no Lambe-lambe observando nas ruas o que outros faziam, ou seja, autodidatas em seus processos; essa trajetória é bem instigante, porque reforça a condição de fascínio e paixão instantânea que o lambe opera nas pessoas, é uma casa afetiva, que abraça e, assim, envolve o espectador despertando, inclusive, o desejo de criar sua própria caixa[3] de Lambe-lambe. Esse desejo é o principal veículo de difusão da linguagem do Lambe-lambe.

Como ainda não temos cursos de formação de lambelambeiros, cabe a cada um desenvolver seus trabalhos de forma autodidata e intuitiva, guiados pela prática, pois cada espetáculo articula aprendizados que passam pela pesquisa, pelas técnicas de manipulação, pelo funcionamento da iluminação, pela construção da dramaturgia, e o conhecimento do público-alvo do espetáculo para que as formas funcionem.

> O Teatro Lambe-Lambe é então uma expressão popular por excelência! Ele é para as ruas e acessível a todo tipo de gente. O Teatro Lambe-Lambe carrega desde seu nascimento a humildade e a resiliência de Ismine e Denise. Dos fotógrafos ambulantes, o Teatro Lambe Lambe herdou, além do nome, a marginalidade. (COBRA SILVA p. 29)

Oriundos de diversas áreas, não só do teatro, os lambelambeiros são, segundo Cobra Silva (2017, p. 30) escolhidos pelo Teatro Lambe-Lambe, e não o contrário. Todos capturados pelo “segredo” que se esconde no interior de uma caixa/casa, protegido pelo pano que isola o mundo de fora. Segundo Francisco Andreisson Alves

[3] Nesse artigo opta-se por usar o conceito de caixa, uma vez que somos amadores no lambe e desejamos, no futuro, ter nossas casas de espetáculos Lambe-lambe.

Quintela, um dos participantes do coletivo do projeto, mestre bonequeiro, “o segredo é a proposta, quando estamos nas ruas isso é muito potente, gera curiosidade ver aquele objeto ocupando aquele espaço” (encontro do coletivo de 05.07.2021).

Como ressalta Cobra Brito acima, “O Teatro Lambe-Lambe é então uma expressão popular por excelência”, na proposta do Projeto “TEATRO LAMBE-LAMBE: ESTUDO, PESQUISA E PRÁTICA”, estamos em busca de descobrir de estreitar as trocas entre os saberes acadêmicos e os populares, buscando construir espaços de enunciação desse segredo que está contido na caixa-casa, que segundo Lourdes Maria Rosa (encontro do coletivo de 19.07.2021), “é uma diversidade de saberes”.

É, portanto, no intercâmbio de saberes entre os universitários, a sociedade civil e os pesquisadores que reside os objetos da extensão da Universidade do Estado do Amazonas:

> I- promover a integração entre Universidade e Sociedade e atender demandas sociais emergentes, com valorização da cidadania, promoção dos direitos humanos para os diferentes setores da comunidade, interna e externa;
> II- estimular a criatividade, considerando a Interação Dialógica, a Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; o Impacto na Formação do Estudante; e, sobretudo, no Impacto na Transformação Social;
> III- incentivar o empreendedorismo acadêmico, na perspectiva do fortalecimento das metodologias ativas, ressaltando-se o protagonismo dos estudantes no processo de formação
> (Resolução 029/2020-CONSUNIV – Capítulo I – da Extensão Universitária, Artigo 1º.)

Nessa perspectiva, a Extensão Universitária se consolida na articulação entre universidade e sociedade por meio de diversas ações que extrapolam os muros e interagem com as demais instâncias, de forma a promover a troca de saberes e aprendizagem; uma troca de saberes, cujo processo educativo, cultural e científico oportuniza aos estudantes que se preparem, profissionalmente, numa perspectiva transformadora da sociedade. O diálogo que travamos com os artistas, os pesquisadores e os acadêmicos no projeto são de vital importância para a formação dos discentes, pois entendemos que o teatro de formas animadas – em especial o Lambe-lambe – não se sentem referenciados pelo teatro de palco, sendo urgente construirmos olhares específicos para a linguagem.

Coadunamos que o momento de isolamento social e o “povoamento” nas redes sociais expande nosso alcance de trocas, amplia nosso circuito de discussões e nos

aproxima de artistas e pesquisadores que, de forma presencial, não seria possível. Este cenário é para nós o ganho que a pandemia Covid19 trouxe, apesar das incontáveis perdas.

Em nossos primeiros apontamentos, discutiu-se o tratamento que o Lambe-lambe recebe na caixa, que é muito semelhante ao de um edifício teatral enquanto funcionamento e elementos, entretanto, a caixa cênica dissocia-se completamente dos palcos, pois agrega parte do espetáculo e possui particularidades do seu lambelambeiro, que sistematiza o seu processo criativo a partir de pesquisa histórica, da adaptação literária, da memória da infância, etc.

2. A pesquisa como fio condutor da criação

O Lambe-lambe tem sua origem atrelada a temas que são urgentes na sociedade, como pode-se observar na fala de Denise Di Santos:

> A concepção do primeiro espetáculo de Teatro Lambe-Lambe A Dança do Parto se deu a partir de uma série de necessidades e circunstâncias atribuídas ao trabalho educativo que Ismine Lima e Denise Di Santos realizavam naquele momento com crianças e adolescentes. Na época, Denise era coordenadora e professora em uma escola em Salvador, Bahia e ela queria abordar com os e as estudantes o tema da sexualidade e da saúde das mulheres por meio de uma representação com uma pequena boneca. Deste modo, Denise confeccionou uma pequena mulher negra de espuma com uma abertura na região da vagina de onde saía um pequeno bebê igualmente feito de espuma. Primeiramente, a cena do parto era realizada sobre uma mesa e quando Denise a apresentou a sua amiga Ismine, essa última disse: “Ah! Denise, este trabalho é muito bonito para você fazer assim, tem que ser feito em segredo. Ele deve ser feito escondido, guardado. Vamos buscar isso! Vamos fazer diferente!”. (Denise Di Santos. (2017). Conferência no 4º FESTILAMBE em Valparaíso/Chile [Arquivo de áudio] Gravação de COBRA SILVA, p. 27)

O caráter lúdico, educativo, histórico ou cultural que são tratados nas dramaturgias do Lambe-lambe funcionam como um circulador de conhecimentos que enunciam as tradições de uma determinada região, denunciam os preconceitos, ampliam as identidades, mantêm vivas memórias e lendas e etc.

Na esteira da pesquisa, podemos citar o espetáculo *Pousada Tupã*, da Cia Teatro Pé na Estrada, de 2020[4], autoria de André Campos, um dos componentes do Projeto Lambe-Lambe:

> Pousada Tupã é uma caixa de teatro lambe-lambe interpretada na voz do meu filho, Pietro Silva, conta a história de um barracão de Unai-Mg, dos anos 1930. O barracão, ao mesmo tempo que era uma pousada para viajantes e tropeiros, era utilizado como cadeia onde havia um tronco que tinha função de unir e suplicar os presos. A dramaturgia é baseada no conto de Maria Torres Gonçalves, chamado O Tronco. (relato de André Campos Lourenço, 2021)

Figura 1: Detalhes do interior da caixa Lambe-lambe de *Pousada Tupã, 2020. Foto a*cervo de André Campos Lourenço

Figura 2: Exterior da caixa/casa *Pousada Tupã, 2020. Foto a*cervo de André Campos Lourenço

[4]POUSADA TUPÃ- Teatro de Lambe- Lambe- André Campos- Cia. de Teatro Pé na Estrada- voz: Pietro Silva: https://youtu.be/URRV7l2ZoB0

Em *Pousada Tupã* – uma recuperação para Unaí – MG –, a pesquisa atrelada aos elementos constituintes do teatro e apresentados no Lambe-lambe, revive a memória coletiva da cidade ao mesmo tempo que enuncia a história que não está nos livros escolares.

3. A adaptação como fio condutor da criação

Na vertente do lúdico adaptado ao espetáculo *O Pequeno Príncipe no Asteróide do amor infinito* (2018), de Daiene e César Cliquet, estabelece uma relação dialógica com o livro de Antoine de Saint-Exupéry lançado, em 1943, pois segundo Bakhtin (1979, p. 348),

> qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O dado se transfigura no criado.

Desta forma, *O Pequeno Príncipe no Asteróide do amor infinito* , constrói novo contexto. Segundo os Daiene e César Cliquet,

> A Casa de Espetáculo foi construída para abrigar uma adaptação baseada no livro de Saint-Exupéry, inserindo o asteroide 8, o planeta do amor infinito. Ali, o Pequeno Príncipe chega num asteroide plano, colorido, repleto de corações e um cogumelo gigante, onde os dois únicos habitantes passam a vida esperando o amor chegar e nunca se encontram; nosso principezinho interage com os personagens, e acaba ajudando que eles encontrem o seu amor. Uma estória que não está nos livros, inspirada na magia do clássico O Pequeno Príncipe, onde o cenário principal constituído em espuma, e os personagens são provenientes de reaproveitamento, tampinhas, varas de guarda-chuvas, entre outros possíveis lixos. Com duração entre 3 e 4 minutos, a manipulação é com vara, podendo assistir até 4 pessoas juntas.

Figura 3 e 4: Exterior e interior da caixa/casa do *O Pequeno Príncipe no Asteróide do amor infinito*. Fotos de Rafael Cavalli.

Em ambos os espetáculos citados, podemos perceber as caixas/casas como reforço da dramaturgia, a imersão do espectador já se inicia ao visualizar a caixa, o que aguça a expectativa de saber o que contém depois do orifício, pois olhar pela fresta é saber de um segredo que será contado apenas para uma pessoa. Outra observação tange à participação da família: na família Cliquet, a filha do casal auxilia nas apresentações, mas também, tem suas próprias caixas. No caso de André Campos, o filho atua nos áudios.

4. A caixa neutra

Nos dois exemplos apresentados acima, nota-se que as caixas estão atreladas à dramaturgia, evocam externamente o espetáculo que será desenvolvido no interior; contudo, também temos lambelambeiros que instalam os cenários de acordo com o espetáculo, utilizando assim uma única caixa/casa que se presta a vários espetáculos, modificando seu cenário a cada nova produção, como é o caso de Hermes Perdigão, também lambelambeiro do coletivo do projeto.

Hermes Perdigão se debruça e nos instiga ao estudo e experimentação da caixa como estrutura neutra, a primeira dessas caixas foi construída numa lata de tinta: “essa caixa foi idealizada a partir de uma conversa no ateliê de Osório Garcia, artista plástico, ilustrador e escritor, da cidade de Formiga - MG, através de um esboço que lhe passei.

Figura 5: Exterior da Caixa Lambe-lambe construída numa lata de tinta.
Figura 06: Espetáculo Raiz Profunda, interior da Caixa Lambe-lambe de lata de tinta. Fotos acervo Hermes Perdigão.

Nessa Caixa de Lambe-lambe de lata de tinta, também foi desenvolvido o espetáculo *Raiz Profunda*, “na cena o boneco paciente é fixo, mas tem movimento de boca, abre e fecha. O consultório está em uma gaveta que encaixa direto na Caixa. A dentista é solta, sendo possível manipular no espaço” (Hermes Perdigão). Nesse depoimento, o artista traz uma proposta de cenário que é construído numa gaveta, ou seja, mantém a estrutura externa da caixa, mas cada cenário, de cada espetáculo funciona numa gaveta específica.

Depois da lata de tinta, Hermes Perdigão construiu sua caixa neutra em MDF. A primeira história desenvolvida na Caixa Lambe-lambe neutra foi o espetáculo *Ah! Vó,* seguida pelo *Sonho de Leitura*

Figura 7: Caixa Lambe-lambe neutra, em MDF de Hermes Perdigão. Fotos acervo Hermes Perdigão.

Figura 8 e 9: Espetáculo Ah! Vó, de Hermes Perdigão, externo e interno da caixa. Fotos acervo Hermes Perdigão.

Para *Sonho de Leitura,* foi construído um novo cenário interno, e uma nova fachada:

Figura 10 e 11: Espetáculo Sonho de Leitura, de Hermes Perdigão, externo e interno da caixa. Fotos acervo Hermes Perdigão.

Os três artistas aqui apresentados são apenas um recorte entre os 16 artistas que, voluntariamente, dividem suas experimentações, seus conhecimentos, suas inquietações com os estudantes do *"Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática".* São artistas afinados na corrente que Denise Di Santos e Ismine Lima traçam para a linguagem do Teatro Lambe-Lambe, afirmando-a por meio de oficinas, conferências e textos que esclarecem os seus propósitos estéticos e poéticos.

Muito ainda há o que discutir e refletir dentro do projeto, principalmente quanto aos formatos que surgiram no decorrer da pandemia Covid19, as exibições gravadas ou ainda as exibidas em tempo real pelas redes sociais. Assim, nesse ambiente de incertezas em que vivemos atualmente, buscamos conduzir os ensinos e as aprendizagens que se entrelaçam no desenvolvimento do nosso Projeto de Extensão,

construindo aprendizagens e consolidando o conceito, a técnica e a linguagem do Teatro Lambe-Lambe.

Considerações finais

Há um caminho ainda a ser percorrido por esse projeto que envolve a profissionalização, ou como Denise Di Lima diz, a dignidade aos lambelambeiros atuais e futuros: não se trata de um “teatrinho”; há investimentos na criação das caixas, mesmo quando se reutiliza materiais. Assim, é necessário mensurar o valor das produções; o lambelambeiro ainda tem que aprender a ser um empreendedor, ou seja, aprender a subsidiar o Lambe-Lambe para além das contribuições espontâneas; como vencer os ambientes inóspitos das ruas e praças – não há banheiros, acesso a água potável, lugar para guardar o material e etc.; se preocupar com a preparação vocal e física dos lambelambeiros; desconstruir a pirâmide existente na hierarquia do teatro, que coloca o teatro adulto acima, em seguida, o teatro infantil, depois o de bonecos e só então, o Lambe-Lambe.

Entendemos que apenas as experimentações nos mais diversos âmbitos – escolas, oficinas livres, projetos universitários e circulação, podem trazer resultados potentes para a valorização dos processos criativos no Lambe-Lambe. Para além dessas problemáticas, estamos interessados, também, nos estudos da dramaturgia, da iluminação, da sonoplastia, do cenário, dos figurinos, enfim, todo o complexo mundo que envolve o Teatro Lambe-Lambe, por isso, investimos esforços na extensão universitária como mola propulsora para a linguagem.

4. Referências

Livro

DUBATTI, Jorge. **Teatro y territorialidad: perspectivas de Filosofía de Teatro y Teatro Comparado**. Barcelona: Editorial GEDISA, 2020.

Artigo

LIMA, Ismine Lima. **Gritos e sussurros no Teatro Lambe-Lambe**. Revista Anima, 2015, nº 03, Belo Horizonte.

Tese/Dissertação/Monografia

COBRA SILVA, Pedro Luiz. **O Teatro Lambe-Lambe Sua história e poesia do pequeno.** 2017. Dissertação em Master Artes Curso teorias e práticas do teatro contemporâneo.

Université Charles de Gaulle – Lille 3 UFR Humanités – Département Arts. Acesso em 18 ago. 2021. Online. Disponível em: https://lambendoomundo.wordpress.com/portfolio/o-teatro-lambe-lambe-sua-historia-e-poesia-do-pequeno-dissertacao-completa/.

Resumo de Evento
FÓRUM VIRTUAL DE TEATRO LAMBE-LAMBE – **FESCETE 25 Anos**. Exibido em 15 de agosto de 2021. Online. Disponível em: https://fescete.com.br/event/fescete-continuidade-e-expansao-2021-3/

Documentos eletrônicos
LIMA Ismine. **Conferência no 4º FESTILAMBE em Valparaíso/Chile**. 2017. Online Acessado em 17 ago. 2021. Disponível em: <https://lambendoomundo.wordpress.com/portfolio/a-danca-do-parto-o-primeiro-espetaculo-de-teatro-lambe-lambe/>

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Resolução 029/2020-CONSUNIV**. *2020. Acessado em 08 ago. 2021. Online. Disponível em:* https://legislacao1.uea.edu.br/index.php?dest=info&doc=a&num=17451

FONTE DE ÁGUA VIVA: O PROCESSO ARTÍSTICO DA PINTURA URBANA E SUAS RELAÇÕES POLÍTICAS

Ariel Guedes Farfan[1]
Wladimir Machado[2]

Resumo:
O objetivo deste estudo é de produzir um relato de experiência do processo artístico de realização de uma obra de arte coletiva de representação visual de crimes ambientais em espações públicos. A prática foi realizada durante a formação docente em Artes Visuais, quando pôde-se traçar relações políticas e institucionais que fizeram parte desse exercício de aprendizagem. O texto retrata a vivência do aspecto político no âmbito da criação da arte pública como forma de construção de conhecimento e aprendizagem, acerca da sua produção e recepção.

Palavras-Chave: Arte pública. Pintura. Educação Ambiental. Processos de criação artística.

Resumen:
El objetivo de este estudio es producir un relato de experiencia del proceso artístico de realización de una obra de arte colectiva de representación visual de delitos ambientales en el espacio público. La práctica se llevó a cabo durante la formación del profesorado en Artes Visuales, cuando fue posible trazar relaciones políticas e institucionales que fueron parte de este ejercicio de aprendizaje. El texto retrata la experiencia del aspecto político en el contexto de la creación de arte público como una forma de construir conocimiento y aprender sobre su producción y recepción.

Palavras-Chave: Arte publico. Cuadro. Educación ambiental. Procesos de creación artística.

1. Introdução

O exercício do presente artigo será o de relatar uma experiência de produção coletiva de arte pública através do meio pintura. A pesquisa surge a partir dos impactos ambientais históricos da mineração brasileira, e de como esses acontecimentos afetam a sociedade e os processos criativos da artista. As cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA neste estudo são os centros urbanos nos quais a pintura

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF);
[2] Docente Adjunto A de Teorias da Arte Moderna e Contemporânea e Filosofia da Arte do Colegiado de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Doutor em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da UFRJ. Mestre em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da UFG. Licenciado em História (FACER).

ocupa e pretende se manter em constante ocupação. Pinturas que surgem dentro da disciplina de arte urbana do curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco). O texto também discorre sobre a coletividade do projeto, (composto por discentes e docentes de instituições de ensino superior da região do Vale do São Francisco), a origem do grupo e suas motivações. Relatar o antagonismo de ideias presentes nas propostas individuais e coletivas, possibilitou a realização do projeto e a percepção da concordância entre conceitos e objetivos distintos.

2. História da imagem

Foi a partir de uma releitura de minha autoria (Figura 1), que se deu início ao processo de criação em pintura com o tema 'desastres ambientais'. Em 2015, produzi uma releitura em acrílico sobre tela do quadro *Polínia* (2012), do artista Fernando Tolledo, durante a disciplina de Espanhol no ensino médio, inspirada no rompimento da barragem do Fundão em Mariana-MG, que aconteceu em novembro do mesmo ano. O desastre foi o mais grave da mineração mundial, causando o maior impacto ambiental da história brasileira com um volume total despejado de 62 milhões de metros cúbicos. Deixou 18 mortos e 1 desaparecido, afetou áreas do subdistrito de Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo, diversos municípios às margens do Rio Doce e no Litoral do Espírito Santo.

Figura 1 – Ariel Farfan. Ponto de rompimento, 2015. Acrílico sobre tela. 50cmX50cm. Obra de acervo pessoal Petrolina, Pernambuco.

O fato motivou o processo de reorganizar os ícones na pintura para remetê-los ao desastre ocorrido. Na busca por novos significados foi adotada uma metodologia semiótica, para examinar, elaborar e analisar signos, sua parte visível (significante) e seu valor ideológico (significado), o que comunicam e transmitem, quais informações possuem e para quem operam (SANTAELLA, 1983). A motivação

da denúncia guiou esse processo criativo, cujo mote foi o maior desastre ambiental do país à época. Os signos presentes não correspondiam de forma direta àquilo ao que se referem, pois o comum é verbalizar ao delatar um crime. A pintura foi estabelecendo esteticamente uma relação com o desastre; pessoas mortas, milhares de metros cúbicos de rejeito destruindo a cidade, contaminação da água, e toneladas de peixes mortos. Em unidade os signos se tornam uma composição que aponta para a grandeza desse desastre. Cerca de três anos depois, ocorreu um novo crime, o colapso da barragem na Mina de Córrego do Feijão, também em Minas Gerais. Ondas gigantes de rejeitos foram captadas por câmeras de segurança, a lama alcançou cerca de oitenta quilômetros por hora na direção de pessoas, animais, carros e árvores. Soterrou cento e trinta e duas locomotivas, arrastou pilares de um pontilhão e fechou estradas, deixando vítimas fatais na comunidade e funcionários da mineradora. Foram evacuadas aldeias indígenas que dependem totalmente do rio Paraopeba para seu sustento; grupos que resistem constantemente a forças de eliminação. Os rejeitos contaminaram o rio São Francisco, um dos maiores e mais importantes do Brasil, do qual o rio Paraopeba é afluente. Petrolina e Juazeiro, cidades vizinhas separadas pelo rio ficaram em alerta, as instituições UNIVASF e UNEB (Universidade do Estado da Bahia) realizaram debates e análises sobre a abrangência da contaminação e comprovaram que a bacia do São Francisco estava contaminada. Apesar do crime ter causado mobilização, destacou-se o histórico de problemas ambientais maiores sofridos pelo rio São Francisco que se acumulam ao longo do tempo, e a existência de barragens que correm o mesmo risco e ameaçam as biodiversidades e agrupamentos sociais que já foram afetados por sua construção. Esse contexto tornou a concepção da obra uma vontade mais urgente, impulsionando a criação de uma pintura mural no bloco de Artes da UNIVASF, a qual, mais adiante, ocupou espaços públicos da cidade de Juazeiro, durante a disciplina de arte urbana. As intervenções partiram do meu interesse particular pela temática dos crimes ambientais e foram planejadas por equipes distintas que participaram pontualmente da concepção das obras públicas. Elas imbuem além das denúncias, um alerta constante de novos crimes.

3. Pintura pública: uma resposta ao “genocídio anunciado”

O centro urbano com suas dinâmicas de lugar de encontro entre as diferenças, está constantemente em processo de deslocamento de informação, população e

acontecimentos. A cidade é o objeto o e espaço de investigação da disciplina de arte urbana, que compõem a grade curricular da Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF. A inserção das pinturas nesse lugar de fluxos automatizados e muitas vezes alienantes, foi um modo de buscar uma ressignificação da paisagem questionando as formas de como a cidade pode ser habitada de modo sensível. Pintar com a turma foi pensar proposições políticas que buscassem no meio pintura o ato de reivindicar. Introduzi-las na paisagem urbana como um objeto de intervenção nesse ambiente, foi uma maneira de construir um espaço de visibilidade política, surgido das demandas caóticas dos âmbitos nacionais e locais. A pintura durante esse processo foi um modo de analisar a realidade, instigando práticas artísticas que visam estimular o olhar crítico do espectador, ao planejar a inserção de obras de artes visuais nos espaços construídos das cidades de Petrolina e Juazeiro. Cada planejamento e execução pensa em cada obra como parte integrante das superfícies ocupadas, buscando alterar a própria natureza do lugar. Observou-se as possibilidades de diálogos da pintura pública, devido ao seu contato constante com públicos diversos, além de sua amplitude pois trabalha a imagem como força potente e mediadora de ideias. É nesse trânsito intenso de informações que se estabelece uma parte relevante da construção da educação. Deslocar as criações artísticas dos espaços institucionais para a cidade, também transporta consigo a experiência de contemplação estética. As pinturas sobre o colapso em Mariana e Brumadinho propuseram um encontro entre os crimes ambientais de alcance nacional e seu efeito sobre a população das cidades do Vale do São Francisco.

Foi por meio dessas conexões entre produção, obra, suporte e público, que se intensificam as formas de pensar e abordar os chamados “projetos de morte” e “genocídio anunciado”. Termos usados pelos Mundurukus do Médio Tapajós para denominar usinas hidrelétricas, mineração, obra de logística e outros. Cenário que se configura como parte de uma exploração predatória do solo, subsolo e rios. Luísa Molina (2020) em seu capítulo “A subversão como método: repensando o genocídio a partir das terras e das lutas indígenas”, qualifica a *destruição* de forma mais precisa ao pensar nesses “impactos” pela perspectiva dos coletivos afetados. Em seu trabalho, a antropóloga observa como operar com socialidades contra as noções de etnocídio, ecocídio e genocídio, focalizando os atributos de pessoas-em-luta, as diferenças que constituem e mantém o corpo político dos chamados povos da terra. Mesmo comunicando-se por cartas públicas ou ofício a órgãos governamentais,

fazendo o trabalho de monitoramento nos territórios atingidos, ou participando de reuniões promovidas por empresas, as denúncias indígenas não são apenas enunciados que operam de maneira estável num plano uniforme de comunicação. Um apelo da autora é de pensar respostas ao lado deles, sobretudo ao tempo do pensamento e a convocação a intervir, para produzir contestações a partir da força de "afirmação de vida" das comunidades tradicionais, que simultaneamente é a afirmação de todas as condições de vida. Aprender a resistir com aqueles que há muito lutam e resistem, é um exercício necessário num momento político de devastação de tantos mundos; "por mais que os poderes estabelecidos tentem conter as lutas, elas são forças altamente contagiosas, transmissíveis e incontroláveis" (MOLINA, 2020). O que nos leva ao segundo desafio levantado por Cecília Campello em seu capítulo "A arte, a luta e suas irradiações":

> *[...] fazer-se meio ou caminho para a reverberação das forças capazes de resistir, sem, no entanto, entender esse movimento como algo necessariamente heroico, romântico ou positivo em si mesmo: novas línguas, novas formas de pensar e de criar podem muito bem funcionar molecularmente enquanto novas técnicas de docilização de corpos, meios para a capilarização da dominação, fissuras por onde se infiltrarão os microfascismos.* (VIEIRA, S; VILLELA, J. [org.], 2020)

O processo de criação da intervenção urbana elaborada nesta pesquisa foi uma forma de se propor como caminho para tratar de problemas ambientais. E ideia de forjar pinturas contínuas no sentido de espalhar a imagem e a informação que carrega, transita pelo conceito de *irradiação* descrita pela autora: "estar irradiado" é uma expressão para designar "[...] alterações corporais inesperadas, desejadas ou não [...] em situações como representação teatral, bloco, performances do grupo, em sonhos e conversas em que orixás e caboclos estejam, de algum modo presentes" (MELLO, 2020). É um indicador de que a apresentação foi forte e consequentemente atraiu a presença dos caboclos para a terra, amplificando a transmissão do axé.

No caso da pintura a presença dessas forças cósmicas não é algo evidente como na pesquisa de Campello. Entretanto, ambas se articulam no mesmo plano de consciência; acontecimentos (o assassinato do índio Galdino e o rompimento das barragens), história passada e presente (extermínio dos povos indígenas) e práticas políticas (as elites no poder central; sua atuação enquanto mandantes da violência política). Nesse sentido, a irradiação que a pintura propõe visa afetar a compreensão do acontecimento daqueles que transitam pelos locais das intervenções, produzindo alterações na percepção dos crimes ambientais pelos espectadores. Os colapsos das

barragens, fruto de irresponsabilidade ambiental e social, foram anunciados como “acidentes” pelas narrativas dominantes, que irradiam imageticamente um “conteúdo histórico”, esquivando-se de assumir e de reparar o dano causado. Assim, denunciar a tragédia é intervir sobre a narrativa desse conteúdo, com a finalidade de criar e transformar as realidades existentes, o que Campello expressa como “devir”. As obras e seus processos de criação aqui mencionados são desdobramentos desse devir e nascem desse modo particular de como o encontro com acontecimentos históricos me afetam enquanto artista. Sendo perceptível a ressonância das obras com fatos importantes do passado, atuando dessa maneira num plano intensivo e não cronológico, trata-se de um devir minoritário, de resistência, de ruptura narrativa, o que gerou a vontade do nomear a pintura, que até então não possuía título, passando a se chamar *Ponto de rompimento*.

4. A proposta e o coletivo: arte-educação ambiental

Para continuar nesse fluxo, surge o interesse na escolha de um novo local, um lugar escolhido pela sua relação com a trajetória da água e suas maiores dimensões arquitetônicas: um reservatório de água desativado. Localizado no centro de Petrolina, interior do estado de Pernambuco, propriedade da COMPESA (Companhia Pernambucana de Saneamento), espaço utilizado atualmente como estacionamento. A ideia consiste em pintar toda parede externa e interna do reservatório que lembra uma forma cilíndrica. A intenção é tornar o espaço numa galeria aberta feita a partir da obra *Ponto de rompimento*, para que o público pudesse perceber a pintura por dentro e por fora da edificação. Também pretende montar um teto verde feito a partir da instalação de cabos entre o reservatório e as paredes laterais do espaço, suporte que auxiliará no crescimento de plantas trepadeiras encontradas no Sertão, bioma Caatinga.

Descrever e referenciar as etapas pelas quais a pintura caminhou até se tornar a proposta de arte-natureza, foi de grande importância para, antes de tudo, entendê-la. Antes da intervenção ter esse formato, já houve uma primeira tentativa de executá-la em 2019, com a turma de arte urbana. Na disciplina, havia um foco nos projetos individuais de cada discente. Porém, houve resistência da docente em produzir a pintura para a Companhia, argumentando que a empresa presta um mau serviço à cidade. Discurso que produziu na turma um pré-julgamento com relação a proposta e empresa. O episódio estimulou ainda mais o desejo pelo projeto devido à forte crítica

sobre a água que a imagem carrega, mesmo não sendo dirigida à COMPESA em específico. Esse contra-argumento foi utilizado durante a discussão, mas não foi o bastante para motivar a turma a produzir a imagem mesmo diante dessa situação.

Essa explanação descritiva viabilizou notar os ganhos poéticos no pensar em coletividade, na medida em que para cada obra as sugestões, críticas, oposições, observações e incentivos foram complementos imprescindíveis durante todo o processo. Em segundo plano, houve uma explanação necessária da imagem ao apresentá-la à COMPESA. A princípio a imagem foi bem recebida pela funcionária responsável pelo setor de projetos sociais da Companhia, que chegou a sugerir a transferência da pintura para os muros da unidade central da empresa. Entretanto, foi um obstáculo quando repassada ao restante da equipe. O impedimento adveio pelo receio do que a pintura poderia atribuir a empresa:

> *[...] a arte sugerida pode gerar uma mensagem que pode não estar de acordo com a imagem que a COMPESA quer passar para a população. Somos constantemente alvo de denúncias de descarte de esgoto não tratado no rio, o que não é verdade, e a arte apresentada poderia gerar conflito em relação a essa questão.* (Equipe COMPESA, 2020)

Essa dificuldade resultou nas seguintes etapas: entender o papel social da empresa; estabelecer contato com o administrador do estacionamento; buscar parcerias para o projeto e criar outra imagem. O primeiro passo foi sugerido pela própria Companhia, que por possuir uma relação atribulada com o público a respeito de sua atuação, desenvolveu um mecanismo de contraponto: visitas guiadas aos polos de funcionamento da empresa, o que não foi possível devido à indisponibilidade dos veículos da empresa nos dias escolhidos pela equipe. Encontrar o administrador do estacionamento foi inusitado por já o conhecer. Ao mostrar a proposta de intervenção, pontuando principalmente o teto verde que irá compor a obra e que fornecerá sombra para os carros, ele a recebeu positivamente. Ele explicou que o terreno pertence à COMPESA, informação não explicitada pela empresa, sendo uma situação consensual em que ele apenas utiliza o terreno. Foi destacado o mau uso da população quanto ao reservatório d'água, onde muitos moradores de rua fazem suas necessidades fisiológicas dentro do edifício. Problema causado pela falta de banheiros públicos no centro da cidade, situação que precisa ser denunciada às autoridades competentes. Condição que redimensionou o trabalho trazendo novas concepções de seu alcance social. As parcerias foram feitas com lojas de materiais de construção, sendo necessária a apresentação do projeto para aprovação dos

supervisores dos estabelecimentos. As mais recentes tentativas de apoio foram por contatos com a prefeitura de Petrolina e a inscrição da proposta no edital da Lei Aldir Blanc, que infelizmente não foi contemplada. Já a realização do plantio para o teto verde, foi feita através de parceria com o curso de agronomia, que permitiu o início de uma imaginação mútua das primeiras ideias coletivas de construção da nova imagem. A proposta de colaboração foi feita a uma graduanda de Agronomia na UNEB. Ela mencionou um antigo projeto de produção de plantas ornamentais da caatinga orientado por uma professora do referido curso. Notou-se uma ótima oportunidade de desenvolver uma atividade que articula arte e natureza num espaço público. Surgiram questões sobre como a nova imagem poderia se relacionar com a atual situação de isolamento social em meio a pandemia causada pela Covid-19. O que levou a percebermos alguns efeitos do isolamento, como a reaproximação de cardumes à superfície dos rios devido à redução das embarcações, que deixa as águas mais calmas e limpas, como no caso do Rio Grande em Rifaina, São Paulo. Durante conversas sobre a pintura com um professor do IF-Sertão, meu pai, foi sugerido inverter o processo de contaminação dos peixes. Os diálogos impulsionaram o convite para os demais integrantes do coletivo Sertão Bel@s, do qual faço parte com a graduanda da UNEB e outros alunos e professores, sobretudo pela afinidade da proposta com os princípios do grupo.

O interesse do coletivo é a desconstrução da imagem de miserabilidade do bioma Caatinga, ímpeto que nasce das inquietações dos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF. Visto que na região a arte ainda ocupa lugares elitistas, nos quais a produção, os espaços e o conteúdo estão a serviço de uma minúscula parcela da população. Esse padrão que naturaliza a incompreensão do grande público, como destaca Douglas Crimp (2005) em “Sobre as ruínas do museu”. A luta contra esse arquétipo já vem sendo travada por alunos e professores do curso de Artes Visuais, que também combatem dentro das instituições de ensino essa mesma maneira de produzir arte. O interesse dos alunos e professores é de promover conhecimentos a respeito das *práticas radicais*, ao propor espaços que não oprimam, mas que sejam criativos e estimulem a experimentação. O autor fala-nos que tais práticas são tudo aquilo que o discurso estético tradicional oculta, pois “[...]procuram revelar as condições materiais da obra de arte, seu modo de produção e de recepção, os suportes institucionais de sua circulação e as relações de poder representadas por essas instituições” (CRIMP, 2005). O coletivo desabrocha em

conjunto com alunos e professores de Agronomia, Enologia, História e Ciências Sociais da UNIVASF, UNEB, IF-Sertão e UPE (Universidade de Pernambuco). “Boas novas” é uma ideia consequente do conceito do coletivo, que visa defender e valorizar o Sertão, e vê no ato de comunicar boas mensagens um mecanismo para construir uma imagem consistente e verdadeira para intervenção.

Os encontros virtuais do coletivo ao longo do último ano careciam de palavras de avivamento e ânimo, discurso que se opôs às mensagens de tragédia/denúncia, gerando uma certa consonância entre as imagens. A denúncia, subterfúgio original desse processo, se percebe numa atuação solitária que muitas vezes reforça as mazelas que estão denunciando. Entretanto, associar boas notícias com exclamações do contentamento, é uma forma de apontar os objetivos a serem atingidos: água saneada e tratada, saúde e equilíbrio ecológico. Essa concepção foi propoente da intitulação da nova pintura “Fonte de água viva”, água que jorra de um lugar improvável (caixa d’água desativada), nasce com muita força formando uma espiral por dentro do edifício. Nesse momento entende-se a *especificidade de localização* da proposta, e como ela “altera o local que pretende ser erguida para tornar-se parte integrante, buscando alterar a própria natureza do lugar” (CRIMP, 2005). Nessa perspectiva pôde-se traçar uma analogia entre essa prática e o projeto: os peixes mortos que ganham nova vida na nova imagem; a corporatura na proposta de intervenção que persegue uma transformação do espaço numa estratégia de resistência; e o próprio trabalho do coletivo que busca praticar e reinventar as formas de viver e produzir arte num país em hecatombe.

5. De *Ponto de rompimento* para *Fonte de água viva*

Ponto de rompimento representa os peixes saindo de um ponto da tela com vida, pintados com tons de azul e verde claros. Seguem na direção do rosto feminino de perfil com lama que escorre do topo de sua cabeça. Passando pela figura humana os peixes se contaminam, as tonalidades se misturam com marrom escuro gradativamente até se transformarem em carcaças sem vida, e o branco das espinhas se destaca sobre o preto. *Fonte de água viva* (Figura 2) inverte o fluxo da vida dos peixes, que aos poucos saem dos tons escuros de poluição e morte, se misturando com verde e azul ao se aproximarem das águas limpas. Água que jorra do centro da imagem e se espalha pelas laterais, nasce em meio a duas figuras humanas, mulher

índia e homem negro, personagens adicionados a partir da compreensão de que representam os povos negros e indígenas, pessoas-em-luta.

Figura 2 – Ariel Farfan. Fonte de água viva, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel. 15cmX20cm. Obra de acervo pessoal, São Luís, Maranhão.

O vermelho na primeira pintura está no rosto feminino, uma faixa sobre os olhos que simboliza as pinturas corporais indígenas, visto que o rompimento das barragens afeta profundamente os povos ribeirinhos formados em sua grande maioria por grupos indígenas. A cor é contrastante, uma forma de chamar atenção para ações humanas e seus prejuízos inestimáveis, que atingem principalmente aqueles que se dedicam por muitas gerações à preservação do bem mais precioso da humanidade, seu lar, a Terra. O vermelho continua presente na segunda pintura, representando o sangue que escorre do topo da imagem e cai sobre as duas cabeças. Signo do atual momento pandêmico, onde as mortes em grandes escalas e o isolamento tem afetado a natureza de maneira positiva, mesmo em casos particulares. A dinâmica entre água e sangue acentua o movimento nascer-morrer na pintura, unem-se aos espectros que evocam os povos negros e indígenas. Estes três são um, buscando testemunhar e reafirmar a vida, principalmente desses grupos de devir-minoritário.

O projeto *Fonte de água viva* também poderá servir como plataforma de divulgação científica, através da representação das espécies nativas, um estudo que as instituições já realizam, chamado Ictiofauna. Trazer características nítidas com base nas pesquisas científicas da região é mais uma forma de potencializar o espaço urbano da proposta em seu aspecto educativo e contemplativo. Tal ponto foi trabalhado com a professora coorientadora do trabalho, que destacou a importância de integrar as escolas de ensino básico ao projeto, imaginando como o ambiente poderia receber visitações que propiciassem reflexões acerca dos desafios ambientais desde o ensino infantil. O próprio processo de revitalizar um espaço é um dos

pensamentos da Economia Circular, cujo desafio é o de elaborar uma economia restaurativa, criativa e inovadora. Essas noções e conceitos forneceram mais consistência à base do projeto. Ideias que foram trazendo a intervenção para uma abordagem holística, a partir dos debates em grupo que conectaram os saberes dos estudantes e professores do coletivo. Projetar uma imagem que ilustra essa história para crianças, é promover a cultura de regenerar sistemas naturais e artificiais no Sertão. Essa é uma necessidade educativa mundial, pois cobre todas as áreas de atividade humana e já existem propostas de sistemas educacionais que adotam a Economia Circular sob a liderança de *Sitra*, sendo uma maneira de reagir às mudanças no mundo e um dos caminhos para oferecer escolhas de vida sustentável. A imagem foi enviada em agosto de 2020 à COMPESA e após análise foi aprovada e encaminhada ao gerente. A finalização da imagem não irá modificar a ideia principal, será apenas aperfeiçoada como melhorar os grafismos dos peixes e representação das características étnicas do homem e da mulher.

6. Ofício da artista: não desistir da ideia

O último desafio é de como fazer a intervenção na minha localização atual, São Luís, Maranhão. Devido à pandemia de Covid-19 houve a necessidade de mudança que impossibilitou a execução do projeto. Surgiu a ideia de realizar a intervenção num reservatório de água da CAEMA (Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão), que possui um formato semelhante ao de Petrolina, e localiza-se próximo a uma rotatória que capta a atenção dos que trafegam no local. Para o encontro foi preciso criar um folheto comercial da intervenção, o primeiro nesse segmento, ampliando as formas de apresentação da proposta. Infelizmente não houve resposta da Companhia, que posteriormente utilizou o mesmo reservatório como suporte de propaganda, requalificando-o num painel publicitário. Isso causou um certo estranhamento por se parecer com parte da ideia do projeto de pintura e, por cautela, foi enviado um documento informando a preservação dos direitos autorais.

7. Conclusão

Há muitas expectativas em torno do que esse trabalho mobilizou e tem potencial de vir a ser. O motivo principal de ainda não ter se concretizado é o mesmo que instigou a escrita deste artigo: as medidas de prevenção contra Covid-19. Nesse estado de separação num momento político hostil, de devastação, a escrita mostrou-

se uma ferramenta para debruçar-me sobre os temas contidos nesse processo, ajudou a tramar linhas que amplificaram a concepção da obra como parte das irradiações dos movimentos contracultural, negro, indígena e ecologista. Escrever foi uma maneira de continuar pulsando vida sobre esse projeto. Elaborar uma narrativa da criação de imagens que se movem através do tempo, do espaço e propõe questões ao imaginário, foi atender as convocações das autoras citadas, que nos alertam sobre os horrores que nos rodeiam; queimadas de dimensões inéditas, escalada na violência contra povos indígenas e comunidades tradicionais, e negação incisiva do colapso climático. Acrescento aos fatos recentes a negação à ciência, que fortalece ainda mais os mesmos planos etnocidas, ecocidas e genocidas. Uma convocação a pensar, intempestivamente, respostas e modos de responder aos porta-vozes do falacioso 'crescimento econômico', o qual insistem em fazer-nos crer. Os processos aqui descritos ajudaram a compreender como as formas de contar histórias através da imagem, seu modo de produção, recepção e sua circulação, contribuem para a elaboração do discurso acerca de cada uma das pinturas. Por fim, como um dos requisitos dos trabalhos práticos para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais, um dos resultados da pesquisa foi realizar a diagramação de uma publicação de artista também intitulada *Fonte de água viva*, avaliada e aprovada pela banca examinadora em junho de 2021.

8. Referências

Livro

CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu**. On the museum´s ruins. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2005.

PORO, Manifesto. **Por uma cidade lúdica e coletiva, por uma arte pública, crítica e poética**. Ver. UFMG, Belo Horizonte, V. 20, N. 1, p. 78-89, 2013

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** Coleção Primeiros Passos. Editora: brasiliense. 1983.

Capítulo de livro

MELLO, C. A arte, a luta e suas irradiações. In: VIEIRA, S; VILLELA, J. (org.) **Insurgências, Ecologias Dissidentes e Antropologia Modal**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. Capítulo 4 p. 127 – 159.

MOLINA, L. A subversão como método: repensando o genocídio a partir das terras e das lutas indígenas. In: VIEIRA, S; VILLELA, J. (org.) **Insurgências, Ecologias Dissidentes e Antropologia Modal**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. Capítulo 5 p. 160 – 183.

MONSTRO ROSA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULA DE ARTE EM CONTEXTO PANDÊMICO

Beatriz Duarte de Oliveira[1]*– UNESP*
Gabriela Povo de Castro[2] *– UNESP*

Resumo:

O presente artigo compartilha, através de um relato de experiência, a criação e aplicação de uma sequência didática dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em um contexto pandêmico, onde não foi possível ir até a escola. A sequência teve como fio condutor a contação de história do livro “Monstro Rosa” de Olga de Dios e foi aplicada entre os residentes, professoras supervisoras e professores coordenadores do projeto através da plataforma Google Meet[3].

Palavras-chaves: Arte/Educação; Sequência Didática; Residência Pedagógica; Formação de professores; Ensino remoto.

Abstract:

This article shares, through an experience report, the creation and application of a didactic sequence within the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Institute of Arts of the Universidade Estadual Paulista (UNESP), in a pandemic context, where it was not possible to go to school. The sequence was based on the storytelling of the book “Monstro Rosa” by Olga de Dios and was applied among the residents, supervisory teachers and coordinating professors of the project through the Google Meet platform[4].

Keywords: Art Education; Didactic Sequence; Pedagogical Residence; Teacher Formation; Remote Learning.

1. Introdução

A experiência a ser relatada neste trabalho ocorreu no Programa de Residência Pedagógica (PRP), em Arte, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), programa que integra a política nacional de formação de professores e tem como objetivo introduzir o licenciando dentro de escolas de educação básica da rede pública de ensino, acompanhado por um professor que já

[1] Graduanda de Licenciatura em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Pesquisadora em Arte/Educação pelo Programa Institucional de Iniciação Científica da UNESP - PIBIC, com bolsa Cnpq pelo edital 04/2021 - PROPe.
[2] Graduanda de Licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica - PRP.
[3] Ferramenta de reuniões online por videochamadas do Google.
[4] Video-communication service developed by Google.”

atua na área de sua formação. Porém esta experiência se deu em um contexto incomum.

Desde março de 2020 a população brasileira se encontra em isolamento social, por conta da pandemia da Covid-19, doença cujo a principal forma de contágio é o contato.[5] Decorrente desse isolamento algumas medidas de emergência relacionadas à educação foram tomadas, dentre as quais, algumas tiveram relação direta com as aulas que, inicialmente foram suspensas e depois retornaram através do ensino remoto. A escola que acompanhamos, uma escola municipal da zona leste de São Paulo, adotou como estratégia o uso da ferramenta Google Sala de Aula[6], postando atividades assíncronas no mural desta plataforma, já que grande parte da comunidade estudantil não teria condições de manter acesso síncrono para aulas ao vivo, o que impossibilitou aos residentes um acompanhamento das atividades realizadas, na disciplina de Arte, na escola, pois não havia contato direto com os alunos. Sendo assim, grande parte da experiência se deu dentro das reuniões onlines entre os integrantes do programa, que aconteciam semanalmente com todos os bolsistas, voluntários, professoras supervisoras[7] e coordenadores[8].

Nestas reuniões, foram organizados ciclos de atividades que iam desde um primeiro contato com as professoras, e o contexto das escolas, à discussões de textos e livros, ciclos de formação com temáticas específicas e ciclos de aplicação de sequências didáticas elaboradas para anos específicos do ensino básico, de acordo com a atuação das professoras acompanhadas. É neste último ciclo que surge a elaboração da sequência didática que é o foco deste trabalho, o qual propõe o compartilhamento como objetivo de deixar registrada a experiência de formação nesse contexto de educação, não convencional, explicitado anteriormente.

2. Como nasce uma sequência didática

[5] “A principal forma de contágio do COVID - 19 é o contato com uma pessoa infectada, que transmite o vírus por meio de tosse e espirros. Também se propaga quando a pessoa entra em contato com um objeto contaminado e depois toca nos olhos, nariz ou boca.” (SANTOS JUNIOR, MONTEIRO, 2020)
[6] “O Google Classroom é a sala de aula online do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância.” (FERREIRA, 2020)
[7] As professoras supervisoras do projeto são as que lecionam na disciplina de Arte da Rede Municipal de Ensino, onde os residentes realizam suas atividades.
[8] Os professores coordenadores do projeto são professores da universidade responsáveis por mediar a relação entre residentes, professoras supervisoras, escolas e a Capes.

Em um dos primeiros momentos de residência foram divididos dois grupos de licenciandos entre as duas escolas ligadas ao programa, ambas da Rede Municipal de Ensino, acompanhamos uma escola de ensino fundamental cuja professora supervisora lecionava principalmente nos anos iniciais.

Escolhemos observar os materiais de aula para o ensino remoto criados pela professora para o ciclo de alfabetização (1º, 2ª e 3º anos), e notamos que esses abordavam a maioria dos conteúdos através de histórias, trazendo além dos conteúdos específicos de arte, uma possível expansão do imaginário das crianças. Esse fator também foi observado no material *Trilhas de Aprendizagem*, apostilas de apoio enviadas aos alunos como possibilidade de trabalho remoto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME).

Um segundo momento marcante do programa, foi um ciclo de formação anticapacitista, que surgiu da necessidade, dos bolsistas e voluntários, de se preparar para o encontro com diversos e diferentes corpos no ambiente escolar. Com duração de quatro semanas, recebemos, entre outras participações, o Coletivo Filomena[9] e a artista plástica e arte/educadora Ana Amália Barbosa[10], discutindo temas como: comunicação anticapacitista, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), salas de recursos multifuncionais (SRM) e professores de atendimento educacional especializado (PAEEB) nas escolas municipais, entre outros.

Posteriormente, com a ainda impossibilidade de ir até a escola, o grupo do Residência Pedagógica optou, como próximo ciclo de atividades, pela divisão de duplas de residentes para a construção de sequências didáticas das quais deveriam ser pensadas para turmas que, seguindo a preferência de cada um, estariam sendo acompanhadas na escola. A proposta poderia ser pensada dentro de um contexto presencial ou para que fosse postada no mural de atividades de maneira assíncrona, como estava ocorrendo com as atividades propostas pela professora da escola acompanhada, porém que seriam experimentadas pelos demais residentes e adaptadas para o tempo de uma hora dentro do contexto síncrono online.

---

[9] “Filomena é um coletivo fluido que busca articular múltiplas expressões culturais e linguagens artísticas, desenvolvendo projetos de artes com proponentes que trabalham e pensam educação, o brincar e a diversidade” (COLETIVO FILOMENA, 2021).

[10] “Ana Amália Barbosa é artista plástica e arte/educadora. É doutora pela ECA/USP e pós-doutora pela UNESP/SP em 2017. Em 2 de julho de 2002 teve um acidente vascular cerebral de tronco e como sequela adquiriu a síndrome do locked in, ou seja, ficou tetraplégica, muda e disfágica mas inteiramente consciente e com a cognição plenamente preservada” (CURRÍCULO LATTES, 2021).

Através da vontade de se trabalhar com crianças do primeiro ano do ensino fundamental I, alunos na faixa etária dos seis anos, e discutindo o impacto das atividades citadas anteriormente, decidimos que a sequência partiria do livro “Monstro Rosa” de Olga de Dios, que aborda de maneira sensível e poética as diferenças entre as pessoas, e que havia sido indicado pelas integrantes do Coletivo Filomena durante sua vinda ao programa.

Tendo como base estruturante a linguagem teatral, área de nossa formação, optamos pela composição de uma sequência que tivesse como fio condutor a contação de história, explorando também outras linguagens artísticas durante o percurso. Sendo assim, traçamos cinco aulas, inicialmente para serem postadas no mural do Google Sala de Aula, para a exploração desse novo formato imposto pelo momento. A cada aula seria revelado uma parte da história e uma atividade a dialogar com ela. Colocamos então como objetivo geral o de despertar o interesse e propiciar o contato dos alunos com diferentes manifestações artísticas simultaneamente com a expansão do imaginário no trabalho com as diferenças, além de desenvolver as seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, explicitadas na Base Nacional Curricular Comum (2018).

3. Como construímos uma sequência didática para um contexto assíncrono

No livro de Olga de Dios, conhecemos Monstro Rosa que já é diferente desde antes de nascer. É morador de uma cidade onde todas as pessoas são iguais, mas ele não. Em um lugar onde todos são brancos, pequenos e sérios, ele é grande, rosa e brincalhão (DIOS, 2016)

Através da contação deste primeiro trecho, onde há a apresentação do protagonista, sem mostrar as ilustrações do livro e com o objetivo de estimular a imaginação e criação individual das crianças, foi planejado para a primeira aula, uma atividade de criação do monstro. Primeiro seria proposto que os participantes imaginassem o monstro rosa, suas características, proporções e o que ele gostava de fazer; em seguida que separassem os materiais disponíveis em casa como: papel, tinta, lápis de cor, giz, tecido, material reciclável, fitas entre outros para, por fim, criarem seu monstro rosa através do desenho, da pintura, colagem ou escultura. Para concretizar a proposta enviaríamos também fotos, em anexo, de exemplos de

monstros criados por nós, e material de apoio com as diferentes técnicas propostas a partir de diversos materiais.

Retomando a história, além de morar em um lugar onde todos os outros eram brancos, tudo ao seu redor também era branco e pequeno, fazendo com que Monstro Rosa sempre perdesse em brincadeiras de esconde-esconde ou que caísse quando subisse em árvores e não coubesse em sua casa, tendo que dormir abraçado a ela (DIOS, 2016).

Para a segunda aula, já contando a história com suas ilustrações, criamos uma atividade onde as crianças poderiam explorar, junto com seus responsáveis, aquilo que cada um consegue fazer de diferente dentro das suas individualidades com o objetivo de estimular a reflexão acerca do que é diferente e singular em cada um, explorando as possibilidades e potências de diferentes corpos e desenvolvendo consciência corporal e espacial.

Sonhando em descobrir novos lugares, Monstro Rosa toma coragem e resolve viajar. Durante seu caminho transpõe montanhas de bicicleta, atravessa o mar, o deserto, até se passarem muitos dias e noites e chegar em um local onde às vezes fazia sol, às vezes chovia e outras vezes aparecia o arco-íris (DIOS, 2016).

Nesse recorte do livro acompanhamos a viagem cheia de aventuras e descobertas do Monstro, onde ele conhece a possibilidade de um mundo diferente do já conhecido. Apresentando esse trecho do livro na terceira aula com o objetivo de estimular a percepção de melodias e letras de músicas já existentes na relação com a história, a improvisação musical, a composição e a sonorização foi pensada uma atividade onde as crianças poderiam lembrar ou criar canções que embalariam a viagem do Monstro.

No novo lugar encontrado, o Monstro Rosa conheceu muita gente nova: “Bicho Bolota, que em vez de andar, rolava sem parar. Pássaro Amarelo, que sabia voar e cantar. Rã de Três Olhos, que quando saltava para todo lado olhava. Monstro Azul, que com seus braços compridos, abraçava melhor os amigos queridos.” (DIOS, 2016)

Para a quarta atividade, a proposta foi enviarmos as páginas onde havia a descrição de cada novo amigo do Monstro, como escreveu Olga de Dios, com o objetivo de explorar diferentes movimentos e configurações corporais, desenvolver consciência corporal e descobrir teatralidade na vida cotidiana. Para essa atividade foi planejado que os alunos explorassem movimentações com diferentes partes do

corpo, como os personagens da história. Para que isso se tornasse possível, foi pensado em perguntas disparadoras inspiradas em cada um dos personagens, para que o responsável conseguisse mediar a experimentação do aluno em sua casa.

Nesse novo lugar as pessoas brincavam. Quando iam dormir suas casas eram confortáveis, Monstro Rosa tinha uma casa grande, na qual ele conseguia entrar, então decidiu que ali ia morar. Ficou feliz e seus antigos amigos foram lhe visitar (DIOS, 2016).

Para finalizar a sequência, a proposta se fundamentava na apresentação das páginas finais do livro, completando a história. Como atividade, seria proposto que os alunos criassem um desenho do destino colorido encontrado pelo Monstro Rosa a fim de estimular a imaginação e criação individual e trabalhar a autonomia da criança na criação de imagens.

Pensando no acompanhamento assíncrono e tendo em vista a faixa etária das crianças, as publicações de cada atividade conteriam a contação da história através de vídeo, indicações para o responsável de como guiar as experimentações e material de apoio, para melhor estruturar as propostas e dialogar com a leitura de mundo da criança. E ao fim seria orientado que houvesse registros através de áudio, vídeo e/ou foto, dependendo da demanda das atividades e do processo de cada criança.

4. Como se deu a sequência didática na prática

Não podendo colocar em prática a sequência didática na escola, pelas questões já mencionadas, foi disponibilizado o espaço e tempo das reuniões do programa para aplicarmos partes dela entre os integrantes. Para a apresentação desta sequência pedagógica específica, através de reunião síncrona, foi necessário fazermos algumas adaptações e escolhas. O tempo estabelecido era de uma hora e a faixa etária das pessoas mudou, a proposta agora foi experimentada por adultos estudantes de licenciatura em artes visuais, música e teatro, e professoras de Arte da graduação e da rede municipal de ensino. Com isso optamos em partir do planejamento da primeira e quarta aula. A primeira foi escolhida por ser o momento de apresentação do monstro, uma atividade de chegada e a segunda por ter foco no corpo, uma necessidade que já havíamos identificado, pois os nossos corpos estavam na maior parte do tempo estáticos em meio a tantos encontros em frente ao computador.

Enviamos ao grupo do PRP, antecipadamente, um pedido para que providenciassem folhas de papel (sem especificações sobre tipo ou tamanho) e materiais na cor rosa, os quais tivessem, para fazer criações sobre o papel ou com o papel. Além disso pedimos para que viessem para a reunião com roupas confortáveis.

Iniciamos falando sobre o Monstro Rosa, lemos o início do livro sem mostrar suas ilustrações e pedimos para que imaginassem esse monstro. Para estimulá-los fizemos as seguintes perguntas: “Como é o Monstro Rosa?”; “Quais as suas outras características além de ser rosa?” ; “O que mais ele tem de diferente?”; “O que ele gosta de fazer?”. Diante disso, pedimos para que cada um construísse, com o seu material, o que imaginou, criando assim sua versão de Monstro Rosa. Por fim, abrimos espaço para que os participantes pudessem mostrar os seus desenhos e contar um pouco sobre quem era o monstro imaginado por eles.

Quando estávamos nos planejando para o encontro estipulamos dez minutos para a criação dos monstros, porém esquecemos de avisar qual seria esse tempo, o que fez com que algumas pessoas se apressassem e outras seguissem a atividade de maneira tranquila, dando diferença no tempo de finalização. O que deixou as pessoas que terminaram primeiro com um pouco de desconforto durante a espera.

Mesmo assim a atividade foi bem recebida, as pessoas participaram e dividiram com os demais as narrativas criadas. Algo que nos chamou atenção foi a maneira como as características escolhidas por cada pessoa para o monstro tinha ligação direta com seu criador, às vezes os gostos e passatempos não eram exatamente os mesmos da pessoa que o apresentou, mas o monstro tinha muito do que aquela pessoa acreditava e das coisas com as quais ela convivia. O contexto em que vivemos também influenciou, teve monstro inspirado no coronavírus e monstro que refletia a política do país. Os monstros tinham suas particularidades: teve monstro grande, pequeno, bravo, sorridente, bonzinho; teve monstro que gostava de música, que preferia pular corda, que andava com os braços; monstro mola, slime, preguiça, e até monstro grandão que usava um “chapeuzinho maneiro” (descrições feitas por seus criadores).

A estética do monstro também se deu de maneira bem singular dado ao fato dos materiais diversos que foram usados, de forma que tivemos monstros feitos a partir de recorte, monstros feitos de lápis de cor, monstros de giz, canetinha, entre

outros materiais. Descobrimos aqui que a ausência de recursos trouxe possibilidades que não existiriam se tivéssemos nos restringido a um único material, e que é possível transformar a falta em potência criativa.

Figura 1 - Foto enviada por participante da atividade. (Arquivo pessoal, 2021)

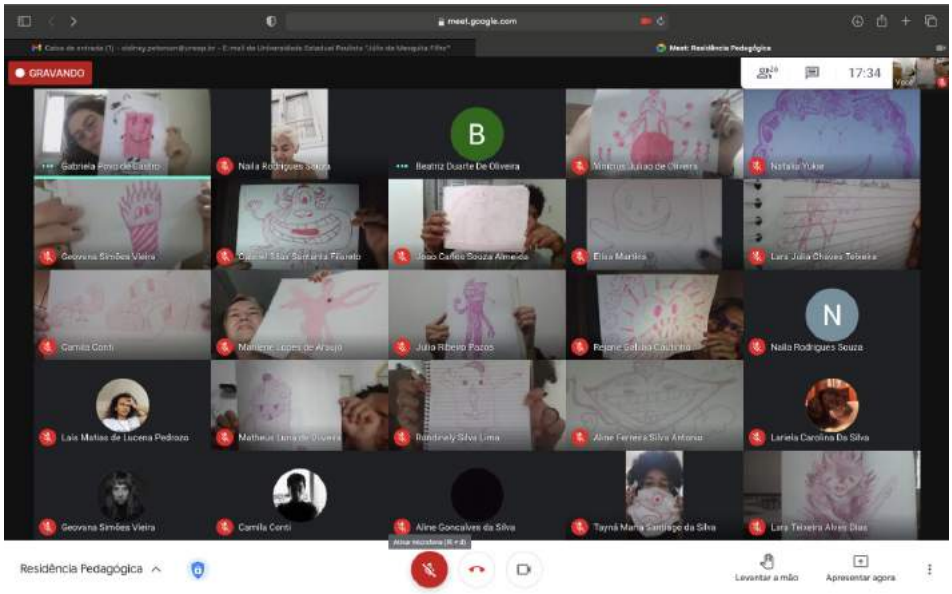


Figura 2 - Print de tela feito durante exposição dos desenhos na plataforma Google Meet, com ciência e autorização de todos os participantes. (Fonte: Arquivo pessoal, 2021)

Continuamos a leitura do livro, agora também mostrando suas imagens, e paramos na página em que o Monstro Rosa conhece novos amigos. Pedimos então para que o grupo se levantasse e seguisse as orientações para um alongamento, uma preparação para acordar o corpo, a fim de evitar lesões na atividade seguinte.

A atividade consistia em experimentar a movimentação dos personagens do livro, com foco em consciência corporal, por esse motivo as orientações foram bem específicas e diversas, cada pessoa teve a liberdade de adaptar as orientações pensando nas suas individualidades e no espaço em que realizava as atividades. Guiamos os movimentos com perguntas e direcionamentos que partiam das

características de cada personagem, tentando recriá-los a partir do corpo. Nessa parte foram apresentadas as seguintes orientações:

Vamos recriar o bicho bolota? Como seu corpo pode se tornar uma bola? Como o bicho bolota rola? Você consegue rolar de outras maneiras? É possível rolar em câmera lenta? Dá para rolar pequenininho? E bem grandão? Quais movimentos a coluna do bicho bolota faz?

E o pássaro amarelo como ele voa? Ele consegue voar de mais de uma maneira? Quais os barulhos ele faz? Ele canta? Tem algum som diferente que você e seu corpo pássaro amarelo podem fazer?

E a Rã de três olhos? Como ela pula? Será que ela consegue pular de formas diferentes? E você consegue pular em um pé só? E pular alternando os pés? Será que é possível pular olhando bem longe? E pular enquanto gira o corpo para olhar para trás? O que você consegue ver de diferente quando pula? Até onde sua visão alcança? O que você consegue ver que está mais longe de você, tem algo perto de você que você não tinha visto antes?

E por fim o Monstro azul. O que você consegue abraçar? É possível abraçar você mesmo? E suas pernas, você consegue abraçar? E o seu pé? É possível abraçar mais alguma parte do seu corpo? Agora todo mundo vem aqui para frente da tela, estica bem o seu braço para o lado, o máximo que conseguir e imagina que mesmo distantes estamos todos dentro de um grande abraço coletivo.

Após cada pergunta foi oferecido um tempo para a experiência.

Seguindo o planejamento, a proposta seria uma dinâmica de compartilhamento das descobertas de cada um. Porém, tivemos que reduzir a sequência, já que durante a primeira atividade, a de elaboração do monstro, extrapolamos o tempo planejado para a exposição das criações. Achamos que nem todos gostariam de mostrar seus monstros, entretanto todos mostraram, o que foi uma boa surpresa. Optamos então por não correr com as propostas e finalizar com a leitura das últimas páginas do livro.

5. Considerações finais

O grupo do PRP foi bem disponível a todas as atividades que foram feitas durante as reuniões do projeto, o que durante a proposição da sequência didática “Monstro Rosa” não foi diferente. Ao final da experiência tivemos uma conversa com os colegas sobre o que havíamos acabado de vivenciar, além de poder expor para eles como a sequência havia sido pensada, seus embasamentos e o que havíamos adaptado para a reunião com o grupo. Nesse momento, recebemos algumas devolutivas[11], como:

[11]As devolutivas foram retiradas de gravação de vídeo da reunião do PRP, realizada no dia 17 de fevereiro de 2021. Os participantes citados autorizaram o uso do material, seus nomes foram retirados para manter privacidade.

> *Eu me senti uma criança fazendo, assim teve uma hora que eu estava dando cambalhota na minha cama, e eu não lembro qual foi a última vez que eu fiz isso depois de adulte e foi muito gostosa assim, porque a condução também foi muito gostosa. To cansade, gastei muita energia que eu estava precisando gastar (Participante 1, informação verbal).*
>
> *Eu achei muito legal também, quando eu olhava e não tinha ninguém na câmera, só estava a câmera para a parede assim. Aí a gente fica imaginando o que é que está rolando ali e qual é a pira de cada um. Achei bem bacana. E achei que ficou super legal também que vocês pegaram a segunda e a quinta aula, ficou bem legal a forma como vocês montaram essa parte (Participante 2, informação verbal).*
>
> *Interessantíssima essa coisa do monstro, de imaginar o monstro, de criar o monstro,eu acho que dá asas à imaginação e a gente fica querendo fazer mais coisas. Eu trabalhei com recorte porque me dei conta que eu não tinha nenhuma caneta rosa aqui na minha casa, mas eu tinha papel rosa e resolvi fazer de recorte, foi assim super interessante né. E acho que o que é bacana é exatamente essa coisa das possibilidades das materialidades que se pode usar, poderia ser massinha por exemplo, eu usei papel, a maioria usou caneta. Então eu acho interessante essa quantidade de possibilidades. Porque se estamos trabalhando com o aluno em casa, nem todo mundo tem a caneta rosa. Mas ele pode ter outro material que possa ser usado. Apresenta uma gama de possibilidades (Participante 3, informação verbal). (ENCONTRO ONLINE, 2021)*

Essas devolutivas nos permitiram perceber que mesmo a atividade tendo sido pensada para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, ela também tinha chegado nesses corpos adultos com mais memória, produzindo um estado de relembrança da infância e desse corpo disponível a descobertas que temos no começo da vida.

As questões técnicas referentes aos recursos tecnológicos, principalmente a conectividade com a internet, acabam marcando qualquer prática online, já que, dependendo dos recursos de cada um, há uma experiência diferente nas videochamadas. Durante a aplicação da sequência didática uma de nossas colegas comentou que perdeu parte da prática, pois sua internet estava travando, o que comprometeu sua experiência. Além disso, nossa condução foi marcada por alguns desses ruídos de conexão, já que uma de nós, em alguns momentos, não conseguia ver ninguém pois as imagens não carregavam, e a outra não conseguia ver algumas pessoas, inclusive a parceira. Outra dificuldade que tivemos foi cumprir todas as tarefas que precisávamos ao mesmo tempo, como: colocar músicas ambientes e verificar se eram ouvidas ou se estavam muito altas, marcar o tempo, conduzir em dupla sem poder trocar através de olhares ou sequer ver uma a outra.

Acreditamos que mesmo com estes imprevistos e questões não habituais a vivência tenha sido positiva, visto que, com a formulação e aplicação da sequência didática paramos um pouco para pensar e experimentar a Arte/Educação dentro deste período atípico, elaborando e participando de atividades para plataformas que eram antes pouco utilizadas por nós. A sequência “Monstro Rosa“ se apresentou como uma possibilidade para trazer movimento corporal para de trás da tela, proporcionando uma pequena quebra na rotina online e dando um descanso para os olhos.

Em suma, foi um grande desafio experienciar o Programa Residência Pedagógica dentro do contexto pandêmico, visto que o coração do projeto é o contato dos estudantes de Licenciatura com os educandos, a sala de aula e o chão da escola na educação básica. Porém, ainda assim, acompanhamos parte da rotina da escola e das professoras, o que foi de grande importância para nossa formação e adaptação ao novo contexto. Vale ressaltar, por exemplo, que no período em que estávamos no PRP, além de todas as atividades citadas ao longo do artigo, pudemos: acompanhar a greve dos professores pelo adiamento do retorno das aulas presenciais e reivindicação de um ambiente seguro[12], relacionar as teorias aprendidas no curso de licenciatura de Arte com a prática proporcionada pelo programa e ter uma inserção no sistema de ensino básico público com uma rede de apoio, o que consideramos essencial para a formação de arte educadores.

6. Referências

Livro

DIOS, O. **Monstro Rosa**. Texto e ilustração de Olga de Dios; [tradução Thaisa Bursani]. - 1. ed. - São Paulo: Boitatá, 2016.

Artigo

MONTEIRO, J. C. S. & SANTOS JUNIOR, V. B. Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v.2, p.01-15, jan/dez, 2020.

Documentos eletrônicos

BARBOSA, A. A. T. B. Ana Amália Tavares Bastos Barbosa. **Currículo Lattes**. Acesso em 13 de ago. 2021. Online. Disponível em : http://lattes.cnpq.br/9140964099490664

[12] “Entre os dez pontos reivindicados pelos sindicatos, estão que o retorno previsto seja exclusivamente com atividades remotas, que haja a vacinação de todos os profissionais de educação e a aquisição de equipamentos de proteção individual em quantidade e qualidade suficientes, além da testagem em massa de alunos, técnicos e professores” (PAVÃO, 2021)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
Acesso em 13 de ago. 2021. Online. Disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

COLETIVO FILOMENA. **Coletivo Filomena**. São Paulo.
Acesso em 13 de ago. 2021. Online. Disponível em : https://coletivofilomena.journoportfolio.com/

ENCONTRO ONLINE. **Conversa entre integrantes do Programa Residência Pedagógica do Instituto de Artes da UNESP**. Gravação em vídeo. Arquivos das autoras. São Paulo. 2021.

FERREIRA, G. **Como funciona o Google Classroom? Saiba tudo sobre a sala de aula online**. 07 abril. 2020.
Acesso em 01 de jun. 2021. Online. Disponível em : https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/04/como-funciona-o-google-classroom-saiba-tudo-sobre-a-sala-de-aula-online.ghtml

FUNDAÇÃO CAPES. **Programa Residência Pedagógica.** 2020.
Acesso em 04 de abril. 2021. Online. Disponível em : https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica

PAVÃO, L.C. **Professores da rede municipal de São Paulo decretam greve**. UOL, 11 de fev. 2021.
Acesso em 10 de ago. 2021. Online. Disponível em : https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2021/02/11/professores-da-rede-municipal-de-sao-paulo-decretam-greve.htm?cmpid=copiaecola

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Trilhas de aprendizagens - Volume 2 : Ensino Fundamental – 1o ano. – São Paulo : SME / COPED, 2020.
Acesso em 04 de abril. 2021. Online. Disponível em : https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/

PROCESSOS FOTOGRÁFICOS ALTERNATIVOS: A EXPOSIÇÃO "EU, CIANOTIPIA"

Pablo Petit Passos Sérvio[1]

Resumo:

Neste artigo, partimos de uma análise crítica do lugar ocupado pela imagem fotográfica hoje, que de tão presente, para muitos se tornou naturalizado a ponto de pouco refletirmos sobre sua história e o quanto foi marcada por revoluções técnicas guiadas por interesses econômicos. A partir dessa reflexão, identificamos um outro lugar, o de experimentações criativas em que se posicionam práticas artísticas e pedagógicas que trabalham com processos fotográficos alternativos. Após estas incursões, descrevemos a cianotipia e experiência pedagógica de projeto de extensão da Universidade Federal do Maranhão que resultou no ano de 2019 na exposição "Eu, cianotipia".

Palavras-Chave: processos fotográficos alternativos; cianotipia; formação docente.

Resumo em língua estrangeira:

In this article, we start from a critical analysis of the place occupied by the photographic image today, which is so present, for many it has become naturalized to the point where we barely reflect on its history and how much it was marked by technical revolutions guided by economic interests. Based on this reflection, we identified another place, that of creative experiments in which artistic and pedagogical practices work with alternative photographic processes. After these incursions, we describe the cyanotype and pedagogical experience of an extension project at the Federal University of Maranhão that resulted in the year 2019 in the exhibition "Eu, cianotypia".

Palavras-Chave: (no máximo 5 palavras-chave)

1. A fotografia hoje

Vivemos uma cultura cujos modos de socialização dependem amplamente de técnicas que permitem visualizar a tudo por meio de imagens (MIRZOEFF, 1999). Google Earth ou Street View aplicativos que literalmente nos mostram imagens do planeta inteiro. Esperamos poder ver tudo como imagem seja com câmeras de vigilância, seja na

[1] Professor do departamento de artes da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em arte e cultura visual pela Universidade Federal de Goiás.

matéria no jornal, seja no documentário no Netflix, seja no vídeo no youtube, seja nos posts de redes sociais que exibem a vida íntima de tantos. Tudo isso parece muito normal hoje e as vezes esquecemos que o desenvolvimento da fotografia foi fundamental para este fenómeno (SONTAG, 2004). De tão ubíqua que é em nossa cultura, a imagem fotográfica parece por vezes ser algo natural, como se sempre tivesse existido, e assim mal compreendemos o quanto é recente e o quanto manifesta-se como o resultado de inúmeras revoluções estéticas e científicas.

Hoje a fotografia é digital e expressa a potência de códigos binários se difundindo pela internet por todo o mundo velozmente (FATORELLI, 2017). Você faz uma fotografia em seu celular e neste aparelho, essa imagem existe como informação digital, por isso, pela internet pode ser imediatamente compartilhada, transmitida para o mundo todo. Nem sempre isso foi assim. Antes de tudo isso, a fotografia necessitava da materialidade de meios como os papéis e, portanto, exigia dos fotógrafos amplo conhecimento fotoquímico (TRACHTEMBERG, 2013). Para uma imagem fotográfica transitar, o papel, o seu suporte, precisava transitar. Hoje basta que um arquivo seja acessado e copiado de computador a computador. Tal reprodução foi um dos primeiros sonhos dos criadores da fotografia.

Desde seu primórdio, quando Fox Talbot decidiu criar um meio pelo qual a natureza criasse representações de si por si mesma, o objetivo maior foi o de mecanizar a arte da produção e reprodução de imagens (FABRIS, 1991). Seu concorrente, Daguerre, teve inicialmente grande resultado comercial entre a classe média desejosa de ter para si retratos, antes pintados e caros, reservados às classes altas. Mas a técnica de Daguerre, o daguerreotipo, produzia uma única imagem. Já a de Fox Talbot, por envolver a criação de um negativo, permitia inúmeras cópias, ou seja, o fenômeno da reprodução.

A limitação do Calótipo de Fox Talbot era que as imagens produzidas não tinham a mesma nitidez do daguerreotipo. Se tinham a vantagem comercial de serem mais baratas por serem reveladas no papel, era o próprio papel que trazia a pouca nitidez, já que os químicos necessários para a revelação se entranhavam em suas fibras e não se mantinham exclusivamente em sua superfície.

O daguerreotipo, apesar de não possibilitar a reprodução, por produzir uma imagem em uma superfície metálica, espelhada, resultava uma imagem de ampla nitidez e riqueza tonal. Muitas técnicas buscaram conciliar as vantagens das invenções de Daguerre e de Fox Talbot. O Colódio Úmido foi das mais efetivas, permitia

reprodutibilidade ao mesmo passo que desenvolvia uma imagem com ampla gama tonal. Seu fim, contudo, estava determinado pelo fato de que exigia a revelação imediata das imagens, o que significava para os fotógrafos a necessidade de se deslocarem a todo instante com seus laboratórios.

A artesania daqueles processos iniciais, mais lentos, trabalhosos, sensíveis às mais ínfimas variações, como por exemplo, às mudanças de temperatura e umidade, e que logo provocava cópias diferentes umas das outras foi hoje amplamente substituída por processos técnicos computacionais que garantem reproduções idênticas umas às outras. Como dizem Kittler (2016) e Fabris (1991) , a imagem fotográfica, descendente da litogravura e em última instância da gravura, é mais um passo da marcha de nossa sociedade na busca pela produção mais rápida e barata de imagens padronizadas e reprodutíveis.

É consequência, filha da industrialização e de seu desejo de massificação. A invenção da câmera Kodak nº 1 por George Eastman representou um marco final da primeira era da fotografia. O slogan dos anúncios publicitários da Kodak nº1 anunciavam a grande revolução: “você aperta o botão, nós fazemos o resto”. Foi quando os filmes a base de gelatina e prata dispostos em um rolo se estabeleceram como a tecnologia padrão, “mainstream”, para a área.

Hoje fotografar com filme em máquinas fotográficas analógicas é optar por um processo alternativo, pois a fotografia digital se estabeleceu como hegemônica. De modo geral, a indústria dá pouquíssimo suporte hoje para a fotografia analógica. Mas é interessante perceber que a invenção do negativo em rolo, com base em gelatina e sais de prata, por George Eastman, também estabeleceu um processo fotográfico tão hegemônico no começo do século XX que vários outros processos fotográficos como a daguerreotipia, o calótipo, a cianotipia, o marrom van dyke, a goma bicromatada e tantos outros tornaram-se desde então processos fotográficos alternativos (JAMES, 2015). Ou seja, alternativos à orientação hegemônica da indústria.

Na contramão desta orientação hegemônica, o projeto de extensão Processos Fotográficos Alternativos da licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Maranhão propõe que retornemos nosso olhar para alguns desses processos.

2. Para quê estudar processos fotográficos alternativos?

Para quê então voltar a estudar esses processos fotográficos alternativos? É tão barato tirar uma foto com o celular, é tão fácil e certo que terá padrão de qualidade, é

tão simples compartilhar uma fotografia digital. Para quê então voltar a estudar esses processos fotográficos alternativos?

Bom, uma das primeiras questões que quero destacar é: os processos fotográficos alternativos nunca foram extintos. Sempre se manteve o interesse, mesmo que por grupos pequenos de fotógrafos e pesquisadores, de manter e difundir o conhecimento sobre estes processos que fizeram parte da história da fotografia, logo da história da nossa sociedade.

Há muita bibliografia de fora do Brasil. Exemplos: 'The Keepers of light' (1976) de William Crawford, 'The Book of Alternative Photographic Processes' (2002) de Christopher James e 'Historic Photographic Processes: A Guide to Creating Handmade photographic image' (1998) de Richard Farber. No Brasil, uma importante referência para o resgate de tais técnicas tem sido o professor Luiz Guimarães Monforte, que no livro 'fotografia pensante'(1997), descreve minuciosamente todo o processo técnico necessário para o desenvolvimento de mais de 20 processos fotográficos alternativos. Trata-se de um livro referência também na medida em que identifica uma série de artistas contemporâneos que se apropriam destes processos em seus trabalhos.

Um artista brasileiro de referência é Kenji Ota (BRACHER,2012, p.53) que através de processos fotográficos alternativos investiga 'a instabilidade, as contaminações, as reações químicas, a metamorfose material no suporte fotográfico'. Desta forma, traz a materialidade da imagem, algo abandonado na experiência digital, para o centro de sua obra.

Sabe-se que grupos de fotógrafos artistas e professores persistem na análise e desenvolvimento dos chamados hoje, processos fotográficos alternativos, ou seja, todos aqueles que foram abandonados pelo *mainstream* da indústria. Se a indústria privilegiou os processos mais padronizados, rápidos e baratos, para artistas a pesquisa sobre estes processos alternativos significa a possibilidade de estabelecerem relações mais íntimas e diversificadas com a fotografia e consequentemente trabalhos mais originais e autorais. Já no século XIX, com os fotógrafos artistas pictorialistas, a artesania dos processos alternativos foi extremamente valorizada e explorada.

Para os pictorialistas interessava uma fuga aos objetivos da indústria: ao invés da nitidez, o desfoque; ao invés do mecânico, o rastro da mão; ao invés do múltiplo, o único (ROUILLÉ, 2009). O valor artístico da experimentação com estes processos

fotográficos foi recentemente demonstrado na exposição “Escalas de azul” no espaço Estúdio Dezenove no Rio de Janeiro, na qual onze artistas exploraram a técnica da cianotipia em diferentes suportes (ESTÚDIO DEZENOVE, 2019). Hoje, no Brasil alguns núcleos de produção e pesquisa resistem. Como atesta o projeto “*Fotografia experimental e fotoclubismo: hiatos, fricções e encontros com a arte contemporânea*” grupos de várias regiões do país, de norte a sul, não só mantém suas produções quanto vem buscando estreitar laços (PIPA, 2013).

O que essas correntes, grupos, ou mesmo entusiastas isolados demonstram é que se a industrialização entrega preço, velocidade e padronização, ela também retira dos artistas grande parte do controle do processo fotográfico, reduzindo então as possibilidades de expressão. Pensem no que disse Eastman: “basta apertar o botão e nós fazemos o resto”. Muitos artistas fotógrafos desejam ter para si de volta o controle sobre o processo fotográfico.

Refletir sobre esta abordagem da fotografia no leva a pensar sobre a proposta de Vilen Flusser (2002) sobre a oposição entre o operário e o fotógrafo. Para Flusser, a máquina fotográfica é um aparelho que a maioria não entende como funciona. A maioria de nós apenas aperta o botão. Flusser chama essas pessoas de operários da máquina. A máquina não trabalha para elas, elas trabalham para que um tipo de imagem seja produzida, uma imagem que foi predefinida por aqueles que realmente projetaram as máquinas.

Então Flusser defende que devemos jogar contra o aparelho fotográfico, tentando afirmar nossa autonomia na busca por imagens mais originais. Que forma mais eficiente de fazer isso se não tomando para si o controle da maior parcela do processo de produção de imagens. É essa a maior razão da busca por processos fotográficos alternativos. É a esperança de conseguir novas opções, encontrar novos caminhos, para a expressão por meio de imagens fotográficas que não as padronizadas pela indústria.

Logo, do ponto de vista poético, a extensão em Processos Fotográficos Alternativos por possibilitar a artistas-professores o desenvolvimento de competências técnicas que possam amplificar sua compreensão sobre os meios fotográficos e abrir assim novas possibilidades expressivas (GIORGI, 2017).

Para professores de arte, todos aqueles potenciais expressivos que tanto interessam aos artistas tornam-se hoje valiosíssimos. Aspectos da produção visual entregues à mecanização retornam às mãos humanas, empoderando os alunos com uma margem

de liberdade frutífera à criatividade (COSTA, 2014). Além disso, em práticas pedagógicas, o trabalho com processos fotográficos alternativos representa ganhos devido a seus potenciais lúdicos. Ocorre que aqui os alunos vivenciam um processo marcado pela artesania, pelo trabalho manual com papeis e químicos. E podem testemunhar a olhos nus a ação reveladora da luz sobre o papel sensibilizado. Há todo um prazer baseado nos impulsos sensíveis que ganha realização nestas vivências.

Impulsos formais, intelectuais, também são estimulados aqui. Toda essa experiência prática estimula a curiosidade sobre as origens físico-químicas da imagem fotográfica. Perguntas surgem na prática: Como uma máquina fotográfica funciona? Como a imagem de uma cena mantém-se registrada no papel. Por que as imagens expostas ontem estão amareladas quando comparadas às imagens reveladas hoje? O que mudou? A intensidade da luz solar estava diferente? Foi a umidade que mudou? Como a umidade interage com um químico como o citrato férrico amoniacal? Há neste sentido uma estimulação também a um modo de pensar científico, metódico e questionador.

Seguindo uma vertente mais contemporânea de arte e do ensino de arte (AGUIRRE, 2009; DUNCUM, 2011; HERNANDEZ, 2011; MARTINS, 2008), a postura crítica pode ser estimulada também ao questionar aspectos mais psicológicos ou sociológicos de nossa relação com as imagens fotográficas. Por que produzo imagens? Por que venho produzindo este tipo de imagem? O que isso diz sobre minha relação com meu grupo social? Foi a partir de todos estes interesses que planejou-se a exposição “Eu, cianotipia”.

3. A cianotipia

Queríamos o prazer sensível da experiência de laboratório. Queríamos essa aproximação com a química. Por um lado, então nos dedicamos ao domínio técnico da cianotipia, suas possibilidades de suportes e de viragens.

A cianotipia foi criada em 1842, por John Herchel. Astrônomo, Hershel dedicou sua vida à ciência, descobriu, por exemplo, e nomeou luas de Saturno e Urano, fez pesquisa sobre radiação ultravioleta e uma série de pesquisas sobre botânica. Em suas pesquisas sobre botânica, fez um levantamento da flora da África do Sul que influenciou Charles Darwin. Foi por conta das pesquisas botânicas que começou a estudar a fotossensibilidade das plantas. Este estudo resultou na técnica chamada de Antotipia. Tinha a intenção de desenvolver uma fotografia colorida - daí o estudo com os sumos dos vegetais - mas sempre chegava a imagens monocromáticas.

Em contato com Alfred Smee, Herchel conhece o ferricianeto de potássio, pó vermelho que fica azulado em contato com o sol. Smee lhe ensina que o ferricianeto de potássio fica em um azul mais intenso quando está em contato com outro sal férrico. Também foi Smee que lhe informou sobre novos sais férricos (um deles era o citrato férrico amoniacal).

Herchel cria a cianotipia transportando essas experiências fotoquímicas para os processos fotográficos. Em 16 de junho de 1842, publica o artigo "*Sobre a ação dos raios do espectro solar sobre as cores dos vegetais e sobre alguns novos processos fotográficos*". Neste artigo, escreve sobre a antotipia e a cianotipia. Por isso, esta é considerada a data da invenção da cianotipia. Uma curiosidade sobre a cianotipia é que foi a técnica utilizada no primeiro livro de fotografia, o da botânica Anna Atkins.

A cianotipia é monocromática, azul. Resulta da síntese indireta de um pigmento inorgânico, não encontrado na natureza, conhecido como Azul da Prússia. É uma síntese indireta pois exige a ação da luz, em específico, do espectro ultravioleta.

Usa exclusivamente sais de ferro como reagentes de partida. O citrato férrico amoniacal e o ferricianeto de potássio, dois ferros III. Basicamente você cria uma solução com esses dois sais e deposita sobre o suporte, digamos um papel. Quando essa solução entra em contato com a luz UV, uma série de reações químicas são desencadeadas levando moléculas dos dois sais de ferro a se combinarem criando o pigmento azul da prússia. Criamos imagens com esta reação justamente pois podemos ter controle sobre onde a luz vai incidir. Com um negativo entre a fonte de luz e o suporte sensibilizado, determina-se a área que a luz vai atravessar e formar pigmento.

A cianotipia trata-se, portanto, de um método fotográfico de impressão que requer não só o preparo de um suporte fotossensível como de uma matriz (um negativo fotográfico, por exemplo). Uma das características da cianotipia é ter uma gama tonal comprimida, ou seja, não tem tantos tons do mais claro ao mais escuro quanto as fotografias que hoje estamos acostumados a produzir. Uma vez criado o pigmento azul da prússia é possível criar reações que alteram suas moléculas e seu tom. A isso chamamos de viragens. É possível criar cianotipias em vários suportes, papel, tecido, vidro, madeira.

4. Eu, Cianotipia

Durante os preparativos de “Eu, cianotipia” fizemos experiências de viragens e também em diferentes papéis e tecidos. Mas além do domínio técnico, queríamos também estimular as potencialidades poéticas da fotografia por meio de processos fotográficos alternativos. E também queríamos um espaço para discutirmos sobre o porquê fotografamos. Neste sentido, mais poético e conceitual, buscamos refletimos sobre os sentidos agregados a cada possível escolha no processo de produção de imagens, mas principalmente criamos reflexões sobre o retrato fotográfico e sobre sua possibilidade de comunicar algo sobre a pessoa retratada.

Com as reflexões pós-modernas tanto sobre a própria concepção de sujeito (HALL, 2005) quanto sobre a suposta objetividade documental da imagem fotográfica (ROUILLÉ, 2009), a arte contemporânea questiona a capacidade do autorretrato fotográfico de registrar algo como a verdade sobre os retratados. Nesse sentido, os artistas utilizam-se do autorretrato por muitas razões, para refletir sobre a própria fragmentação e instabilidade do eu, para pensar sobre o modo com este eu é construído em sociedade também através do olhar dos outros, para discutir sobre o modo como encena papeis sociais. Ao produzirmos autorretratos temos, portanto, uma ótima oportunidade de pensarmos sobre nós mesmos, quem viemos sendo, quem desejamos ser, quem somos aos olhos dos outros, como esses olhares nos influenciam.

O título “Eu, cianotipia” dizia referência a esses dois focos: os alunos tinham que dominar e experimentar a técnica da cianotipia, por um lado, e também criar autorretratos que comunicassem, expressassem algo sobre estas reflexões em torno da noção de identidade.

“Quem sou eu?”, “Quem sou eu quando...?”, “Quem eu poderia ser se....?”, “Quem sou eu segundo os outros?” – foram algumas das perguntas geradoras deste desafio. Além disso, foram instigados a produzir fotogramas, técnica em que fotografias são criadas sem o uso de câmeras. Dispondo objetos entre o papel sensibilizado com soluções sensíveis à luz e a fonte de luz em si, registra-se então a forma, a silhueta destes objetos. Cada um deveria criar composições entre retratos e fotogramas de modo a evocar os conceitos que estivessem provocando.

Figura 1 – Pedro Emanoel Fernandes de Vasconcelos (imagem retirada de https://www.instagram.com/pro.foto.alter/)

Figura 2 – Adriana Costa Barros (imagem retirada de https://www.instagram.com/pro.foto.alter/)

Figura 3 –Juliana Silva dos Santos (imagem retirada de https://www.instagram.com/pro.foto.alter/)

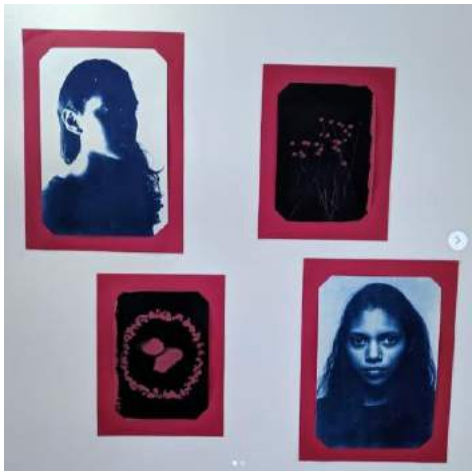


Figura 4 –Alexia Giovana da Silva Monteiro (imagem retirada de https://www.instagram.com/pro.foto.alter/)

Figura 5 – (imagem retirada de https://www.instagram.com/pro.foto.alter/)

O processo de construção das propostas foi marcado por muitas dificuldades. Por um lado, pela dificuldade dos alunos de decidir um caminho para navegar as perguntas provocadores com que lançamos a proposta da exposição. Por outro lado, pois algumas reflexões demonstraram-se mais difíceis de lidar do que os alunos supunham. Por mais que não fosse a intensão inicial, sentimentos e reflexões psicologicamente carregados de tensões emergiram em nossas conversas em grupo. Por fim, os trabalhos trouxeram temáticas diversas, como a relação com o corpo, gênero, solidão e expectativas familiares, dúvidas/inseguranças.

5. Bibliografia

Livro
FABRIS, Annateresa (Org.). **Fotografia**: usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 1991.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará,2002.
GIORGI, Fábio. **Manual de Cianotipia e Papel Salgado**. Rio de Janeiro. Ibis Libris, 2017
HALL, Stuat. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10a ed. Rio de janeiro: dp&a, 2005.
JAMES, Christopher. **The Book of Alternative Photography**. 3ª Ed. Independence, KY: Cengage Learning, 2015.
KITTLER, Friedrich. **Mídias ópticas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
MIRZOEFF, N. **An introduction to visual culture**. London: Routledge, 1999.
MONFORTE, Luiz Guimarães. **Fotografia Pensante.** São Paulo: SENAC, 1997
SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo. Companhia das letras, 2004.
ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Ed. SENAC, 2009.
TRACHTEMBERG, A. **Ensaios Sobre a fotografia**: de Niépce a Krauss. Lisboa: Orfeu Negro, 2013.

Capítulo de livro
AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação na Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 175-186.
DUNCUM, P. Porque a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I**. Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 15-30.
HERNANDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs**.). Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.
MARTINS, R. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, R. **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008. p. 25-35.

Artigo
BRÄCHER, Andréa. Kenji Ota: um olhar sobre a materialidade em processos fotográficos históricos. **Revista: Estúdio**. Vol.3.p 50-54, 2012
FATORELLI, Antônio. Notas sobre a fotografia analógica e digital. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.13, n.22, p.52-68, jan./jul. 2017.

Documentos eletrônicos
ESTÚDIO DEZENOVE. **Escalas de azul**. Disponível em: <https://www.estudiodezenove.com/escalas-de-azul--vitrine-efecircmera.html>. Acesso em 26/02/2021.
PRÊMIO PIPA. **Coletivo filé de peixe convida**. Disponível em: http://www.premiopipa.com/2013/06/coletivo-file-de-peixe-convida/. Acesso em: 20/02/2021.

LIVES DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS/UFJF: UMA PROPOSTA DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A ARTE/EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Annelise Nani da Fonseca[1]
Letícia Perani [2]
Vanessa Raquel Lambert de Souza [3]

Resumo:

Este artigo objetiva demonstrar a contribuição das tecnologias digitais no contexto do Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia de COVID-19. Especificamente o trabalho visa analisar o formato das lives nas atividades formativas em arte/educação. Para tanto, apresenta como estudo de caso as lives oferecidas pela licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Juiz de Fora, iniciadas em maio de 2021, com previsão de finalização em dezembro de 2021. A metodologia utilizada é composta de autores de arte/educação como: Barbosa (1998, 2010); Freire (1996, 2011); Dewey (2010); Hooks (2019) e de autores que analisam as mídias digitais como: Van Dijck (2013); Lévy (1999) e Boyd (2011).

Palavras-Chave: Arte/educação, tecnologias digitais, lives, curadoria, decolonialidade.

Abstract:

This article aims to demonstrate the contribution of digital technologies in the context of Emergency Remote Education (ERE) due to the COVID-19 pandemic. Specifically, this work aims to analyze the format of live streaming in formative activities in art/education. Therefore, it presents as a case study *lives* offered by the undergraduate degree in Visual Arts at the Federal University of Juiz de Fora, which began in May 2021, and is expected to end

[1] Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Design pela Anhembi Morumbi, bacharel e licenciada em Artes Visuais, bacharel em Moda e Bacharel em Psicologia (UNICESUMAR). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no Departamento de Artes e Design (IAD), Coordenadora do Grupo de pesquisa Nea Onnim: Arte, Educação e Poéticas de Representatividade.

[2] Doutora em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Professora Adjunta do Instituto de Artes e Design da UFJF. Co-Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Histórias Interativas* (UFJF) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa *Comunicação, Lúdico e Cognição* (Cibercog) da Uerj. Membro-fundadora e conselheira da divisão brasileira da Digital Games Research Association (DiGRA).

[3] Doutora, mestre e bacharel em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UNB). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no Departamento de Artes e Design (IAD), Coordenadora do Grupo de pesquisa Nea Onnim: Arte, Educação e Poéticas de Representatividade, e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

in December 2021. The methodology used is composed of art/education authors as: Barbosa (1998, 2010); Freire (1996, 2011); Dewey (2010); Hooks (2019) and authors who analyze digital media such as: Van Dijck (2013); Lévy (1999) and Boyd (2011).

Palavras-Chave: Art/education, digital technologies, lives, curatorship, decoloniality.

1. *Live streaming* e suas práticas socioculturais

Ao interromper o fluxo cotidiano da educação formal e não-formal em Arte/Educação, a pandemia de COVID-19 (2019-) provocou esforços de profissionais de diversas áreas na solução de um problema fundamental: como continuar com as atividades educacionais, com o necessário distanciamento social exigido para a contenção de uma doença respiratória? O uso das tecnologias digitais foi o recurso encontrado por muitas instituições para manter seus exercícios formativos, destacando-se as palestras e mesas-redondas realizadas pela Internet, no formato de *live streamings*.

As *lives*, como estas atividades são comumente chamadas, são produções audiovisuais feitas a partir de transmissões ao vivo, realizadas em plataformas online que permitem a reunião entre pessoas em diferentes locais físicos, e que são disponibilizadas em sites de redes sociais como o *YouTube, Facebook, Instagram*, entre outros. Para a teórica holandesa José van Dijck (2013, p. 4), estas camadas de plataformas que são utilizadas para as interações em rede vão influenciar a interação humana tanto em um nível individual quanto no coletivo, com uma permeação crescente entre os mundos online e off-line; já para a socióloga estadunidense Danah Boyd (2011), os usos destas tecnologias de interconexão são responsáveis pela constituição de "públicos em redes" [no original em inglês, *networked publics*]:

> *Os públicos em rede são públicos que são reestruturados pelas tecnologias em rede. Desta forma, eles são, simultaneamente (1) o espaço construído a partir destas tecnologias em rede, e (2) o coletivo imaginado que emerge como um resultado da intersecção de pessoas, tecnologia e prática*[4]*. (BOYD, 2011, p. 39)*

[4] Livre tradução de: "Networked publics are publics that are restructured by networked technologies. As such, they are simultaneously (1) the space constructed through networked technologies and (2) the imagined collective that emerges as a result of the intersection of people, technology, and practice".

Obviamente, esta interconexão instantânea não é um fenômeno recente, sendo uma das principais características das redes digitais desde o seu início. No clássico livro *Cibercultura*, lançado em sua primeira edição em língua francesa em 1997, o filósofo Pierre Lévy destaca a construção de uma *inteligência coletiva*, que emerge dos processos de comunicação em rede, e traria consigo uma "[...] sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação ativos e transversais..." (LÉVY, 1999, p. 28).

Esta visão de Lévy se concretizou, de certa forma, no projeto da chamada *web 2.0*, termo cunhado pelo desenvolvedor Tim O´Reilly em 2005[5], que define sites, aplicativos, e outras plataformas na Internet que permitem aos seus usuários a produção e veiculação de conteúdos diversos, muitas vezes com um público bem definido. Esta transmissão direcionada para públicos específicos é uma característica destas produções midiáticas para Internet, procurando nichos e/ou comunidades de pessoas diretamente afetadas por um determinado conteúdo. Segundo Muniz Sodré, refletindo sobre as mudanças na forma de veiculação de mensagens surgidas a partir da adoção das tecnologias digitais no nosso cotidiano comunicativo,

> *O* broadcast[6] *é, assim, progressivamente substituído pelo* pointcast*, que é a transformação daquele comum em pontos e mira individualizados, capazes de provocar a fragmentação do espaço público midiaticamente ampliados (SODRÉ, 2012, p. 171)*

Para pensar nas questões e possíveis transformações[7] presentes nestes *pointcasts*, Ludmila Lupinacci (2021, p. 11) descreve quatro das principais propriedades presentes no conteúdo das *lives*: *temporalidade* (ênfase no instantâneo, mesmo que a atividade seja gravada para posterior visualização), *espacialidade* (caráter doméstico, de familiaridade da produção), *realidade* (uma aparente falta de

[5] Acesso em 31 de agosto de 2021: https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html
[6] Transmissão de conteúdos por meio de meios de comunicação massivos, como rádio e televisão [nota das autoras].
[7] Escolhendo a palavra "transformações", preferimos aqui seguir as recomendações de Pierre Lévy (1999, pp. 21-30), que nos alerta sobre a inadequação do uso do termo "impacto das tecnologias", já que seus usos e possíveis consequências advêm de interações constantes entre a técnica e os seres humanos; assim, Lévy critica a noção *determinística* de que as tecnologias afetam os seres humanos de forma meramente acrítica, sem levar em conta os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos envolvidos na criação e utilização das técnicas.

uma produção mais elaborada), e *sociabilidade* (sensação de experiência compartilhada). Estes aspectos muitas vezes estão em oposição às práticas recomendadas de uso de conteúdos audiovisuais para o Ensino à Distância, que envolveriam, por exemplo, equipes especializadas, construção de narrativas, a elaboração de vídeos curtos e com o uso de vários outros materiais editados de imagem e sons (ver BAHIA e SILVA, 2017).

Porém, esta aparente simplicidade estética das *lives* pode tirar de foco um elaborado exercício de curadoria de temas e falas que são típicos das ações de Arte/Educação, e que podem ser realizadas nesse tipo de atividades.

2. Curadoria em atividades formativas de Arte/Educação

O conceito de curadoria em arte/educação se expande. Ele mantém a preocupação criteriosa que começa desde a seleção dos assuntos a serem abordados, bem como o enfoque, o recorte, a forma de apresentar isso ao público, a seleção dos artistas e obras que irão compor o trabalho até a seleção da equipe do educativo e as estratégias adotadas na mediação e elaboração das atividades. Nas atividades formativas em arte/educação, a curadoria adquire mais critérios para levar em conta, além dos mencionados como:

-preocupação com a aderência do tema: se ele está nos interesses dos alunos de licenciatura, bem como dos professores; se ele contribui para auxiliar os profissionais nos desafios impostos pela modalidade do Ensino Remoto Emergencial;

-atenção com a seleção dos participantes das mesas: se o profissional selecionado além da notoriedade na área, possui didática para ser acessível a todos;

-preocupação com a divulgação das lives: se o material está claro, se possui um layout elaborado de modo a atrair o público, se ele teve compartilhamentos que são necessários para a divulgação adequada;

-preocupação com respeito a decolonialidade e representatividade: que envolve as temáticas, os profissionais escolhidos e, em especial, o seu repertório. Se eles se preocupam em selecionar artistas e obras que vão além dos códigos do colonizador branco/herecisnormativo/magro/europeu.

Este último item revela uma mudança significativa em curso, que a colonialidade convoca em todas as práticas educativas, o combate ao epistemicídio dos povos e a especial atenção na representatividade dos conteúdos. Essa atenção

em relação a representatividade dos conteúdos exige mudanças na forma de contextualizar as imagens como: ressaltar a geopoética das produções, não silenciar possíveis narrativas de dor, mencionar na análise a cor, o gênero, a identidade de gênero e orientação sexual do artista. Além disso, ressaltar como estas características refletem na produção como na escolha do suporte, das técnicas, das temáticas… (FONSECA e SOUZA, 2021, no prelo).

Isso significa dizer que a curadoria nesta perspectiva adquire um papel político para enfrentar a invisibilização, o epistemicídio, e o esquecimento que, aliada às tecnologias digitais, especialmente no formato de lives, tem esse papel potencializado. Isso porque as características das lives descritas anteriormente como: seu caráter doméstico, sua espontaneidade e sua sociabilidade permite que os alunos entrem em contato com outros profissionais para além dos que compõem seu quadro docente. É importante ressaltar que, em muitos casos, não seria possível contar com sua colaboração fora do contexto do ERE, em virtude da falta de recursos para transporte e estadia que as universidade públicas enfrentam em virtude do contingenciamento de verbas. Essa falta de produção que o caráter doméstico imprime aproxima o aluno do pesquisador, o que permite que as pessoas se sintam mais tranquilas para fazerem perguntas. Já o seu sentido instantâneo faz com que o senso de urgência do assunto seja aguçado aumentando a adesão nas atividades. Enquanto que, a sociabilidade, ou seja, o tipo de experiência que ela propicia permite que o alcance das atividades para formativas que antes de serem realizadas sem as tecnologias digitais tinham um alcance geralmente regional, no formato de lives alcançam um âmbito nacional a depender do tipo de divulgação e do convidado. Ressaltamos este aspecto porque observamos o papel aglutinador que esse formato possui, por ser gratuito, por emitir certificações e, principalmente, por trazer de volta para a universidade profissionais já formados. Ou seja, as lives fazem extensão na prática, o que pode ser verificado durante a transmissão por meio da quantidade de participantes ao vivo, por meio dos participantes que emitem certificados após a transmissão, pela quantidade de visualizações do material mesmo fora do prazo de emissão das certificações e pela quantidade e qualidade da interação. Essas características de reconectar profissionais do mercado, alunos egressos, alunos em formação, pesquisadores, pessoas da comunidade externa se harmoniza com as mudanças no cenário político contemporâneo pontadas por Michel Maffesoli (2011) que, perante a perda do

prestígio da política se transfigura para uma forma pautada pela tribalização que, por sua vez, se organiza por meio da empatia, do presenteísmo e do gozo.

> O que dá novo ritmo social, frenético, bárbaro, no qual o *stacatto,* à imagem da música dominante, nada mais tem a ver com a harmonia sinfônica dominante até então. A metáfora musical é de grande utilidade para compreender um tempo contraditório, por vezes cacofônico, engendrando sintonias parciais que conseguem, mal ou bem, se ajustar num conjunto fractal pertinente ao espírito do tempo. Apesar da ausência de unidade rígida, fechada, identitária, como a da instituição, do Estado-nação, ou do império ideológico, tal ritmo é revelador da *unicidade* flexível que agrega numa harmonia conflitual as *tribos* mais diversas, etnias diferentes ou confederações, numas constelação onde há lugar para todos. (...) uma forma de solidariedade orgânica em instalação. (MAFFESOLI, 2011,p.17).

O fragmento anterior explica a aderência obtida pelas lives, no contexto pandêmico, visto que, as pessoas ao vivenciar a corrosão das instituições por falta de vontade política em não se pautar na ciência para nortear suas ações, ao ver o fechamento das instituições em virtude do confinamento e ao experienciar o sentimento de descrença na política, experienciaram formas recentes de organização mais fluidas e flexíveis permeadas pelas tecnologias digitais. Essas novas formas de convivência menos pautadas por horários comerciais, ambientes de trabalho, e mais pautadas pelo compartilhamento de afetos, e vínculos emocionais permitiram que o ensino fosse revigorado para além muros da universidade e para temáticas que extrapolaram as ementas, de fato uma “experiência estética” no sentido Deweyano do termo.

Perante o exposto, foi possível observar que as atividades permeadas pelas mídias digitais tiveram êxito justamente porque mantiveram durante a pandemia as premissas da arte/educação observadas pelos autores clássicos da área como John Dewey (2010), Paulo Freire (1996, 2011), Ana Mae Barbosa (1998, 2010) e Bell Hooks (2019). Citamos estes autores porque eles se conectam por priorizar da experiência no seu âmbito ético/político/estético e, ao analisar as lives realizadas, observamos que as que obtiveram mais alcance, foram as que se preocuparam em contextualizar em profundidade as obras apresentadas e realizaram uma curadoria dos trabalhos para além das eurocêntricas. Isso em outras palavras, significa dizer que foi mantido por meio das tecnologias digitais, as contribuições dos autores supracitados. Ou seja, foi realizado por meio das lives a pedagogia crítica, conforme pode ser observado a seguir:

> Os críticos culturais que estão comprometidos com uma política cultural radical (especialmente aqueles de nós que dão aulas para alunos provenientes de grupos explorados e oprimidos) devem apresentar paradigmas teóricos conectados com estratégias políticas contextualizadas. Para mim, a pedagogia crítica (expressa na escrita, no ensino e nos hábitos de existência) está fundamentalmente ligada a uma preocupação em criar estratégias que permitam que as pessoas colonizadas descolonizem seu modo de pensar e agir, promovendo assim a insurreição do conhecimento subjugado. A crítica cultural em voga que não está de forma alguma vinculada a uma preocupação com a pedagogia crítica ou com as lutas por libertação, dificulta este processo. (HOOKS, 2019, p.44).

Portanto, é possível inferir que apesar dos infortúnios sofridos durante a pandemia e do fato dos professores terem de se adaptar ao ERE, muitas vezes, sem treinamento, materiais e equipamentos adequados, a estratégia de utilizar o formato das lives, foi um meio de oferecer uma possibilidade para além dos ambientes virtuais das aulas de fomentar encontros com outros colegas, de propiciar estudos para além das ementas ministradas com o intuito de por meio das leituras decoloniais, das pesquisas, dos artistas e das obras nos inspirarmos a (re)existir.

3. Lives da Licenciatura em Artes Visuais/UFJF

Com o objetivo de propor enfrentamentos no contexto da pandemia e de ampliar os diálogos entre o espaço acadêmico da universidade na área de Artes junto à comunidade externa e a sociedade como um todo, a Coordenação da Licenciatura em Artes Visuais da UFJF articulou uma programação em ambiente virtual para o ano de 2021, com o tema ARTE/EDUCAÇÃO, POÉTICAS E TEMAS TRANSVERSAIS (UFJF, 2021). O evento foi organizado pela atual coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais, Vanessa Raquel Lambert e teve como curadoras Annelise Nani Fonseca, Eliane Bettocchi, Letícia Perani e Vanessa Raquel Lambert. As curadoras trazem para o evento contribuições dos grupos de pesquisa da Licenciatura aos quais pertencem: *Histórias Interativas: Estudo e projeto de ludonarrativas* e *NEA ONNIM: Arte, educação e poéticas de representatividade*.

Como parte do processo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) da UFJF, decorrente da pandemia de COVID-19, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de se ampliar a pesquisa e a reflexão em/sobre arte/educação, para além daquilo que já é fornecido no ambiente virtual e formal de ensino gerido pela universidade. O curso de Licenciatura teve seu currículo recentemente reformulado. Neste contexto, foram criadas disciplinas que tratam de temas e abordagens no campo da decolonialidade,

jogos e processos de ensino, ensino de história da arte e crítica, bem como ensino de linguagens, sempre numa perspectiva pluricultural.

O evento geral foi inaugurado a partir de três mesas de abertura ocorridas num intervalo de dois dias, todas elas estruturadas a partir de três pontos basilares desenvolvidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura: *Jogos na arte*, *Poéticas de resistência* e *Arte e decolonialidade*. Durante o evento de abertura, composto pelas três mesas anteriormente citadas, anunciou-se a regularidade da realização de um encontro mensal, estruturado em formato de mesa, toda última quinta-feira do mês, sempre às 19h.

A primeira mesa, *Jogos na arte*, foi composta pelo arte/educador, ator, pesquisador e integrante do coletivo ZEBRA5, Auber Betineli, e pelas docentes da Licenciatura em Artes na UFJF, pesquisadoras e professoras Letícia Perani e Eliane Bettocchi, que também desenvolvem pesquisas na área de jogos e ludicidade.

A segunda mesa, intitulada *Poéticas de resistência*, trouxe o pesquisador e artista Stênio Soares (UFBA) e a pesquisadora Jaqueline Lima Santos. Foram discutidas e apresentadas algumas expressões no campo das artes que se configuram também como poéticas de resistência, bem como a relevância das mesmas, tais como a cultura MC do hip hop, a performance e demais ações na arte contemporânea.

A terceira e última mesa da programação de abertura foi intitulada *Arte e decolonialidade*, composta pela convidada externa Janaína Machado, que é educadora na Bienal/SP, pesquisadora e MC, e a professora da Licenciatura em Artes Visuais, artista visual e pesquisadora Vanessa Raquel Lambert de Souza. Foram discutidos e apresentados aspectos teóricos e práticos que cercam o tema, bem como proposições e modelos de trabalho. Com a finalização do evento de abertura, deu-se início à programação mensal, realizada uma vez por mês durante o ano de 2021.

A arte/educadora Ana Mae Barbosa inaugurou o primeiro da série de encontros mensais, na última quinta-feira do mês de abril, sob tema *Arte/educação e desenvolvimento humano*. Essa pesquisadora desenvolveu, ao longo de sua trajetória, inúmeras pesquisas acerca de temas como estudos de imagem no ensino da arte, curadoria educativa, cultura visual, entre outros, e foi a autora da chamada *Abordagem Triangular* (BARBOSA; CUNHA, 2010), que é uma abordagem importante dentro da estruturação do curso de Licenciatura em Artes da UFJF. A *live* foi transmitida ao público via *Youtube* e teve audiência bastante elevada, incluindo

participantes de todo o país, como pôde ser verificado no chat e também nos dados de visualização fornecidos pelo canal de transmissão[8].

Os encontros transcorridos nos meses posteriores, até o momento da escrita desse artigo, foram os seguintes: *Ação educativa em contextos não-formais* (ocorrido em maio), *Cognição, lúdico e aprendizagem* (ocorrido em junho), *Ensino de história da arte e crítica* (ocorrido em julho) e *O que a universidade pode aprender com a escola?* (ocorrido em agosto)

O segundo encontro, *Ação educativa em contextos não-formais*, trouxe como convidados o arte/educador, pesquisador e pedagogo Victor Alexandria, que pôde compartilhar sua experiência como docente da rede pública de ensino e nos contextos de educação não-formal, apresentando diferentes espaços e instituições nas quais foram desenvolvidas ações em arte/educação no município de São Paulo, onde reside. Na mesma mesa, Fábio Tremonte, artista e arte/educador, trouxe para a discussão modelos e processos de trabalho educativo em arte contemporânea. Finalmente, o terceiro convidado da mesa, docente dos cursos de Artes Visuais da UFJF e artista, Ricardo Cristofaro, que atualmente é também diretor do Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM), pôde compartilhar experiências da educação não-formal na estrutura do museu.

O terceiro encontro, *Cognição, lúdico e aprendizagem*, trouxe como convidados e convidadas Alessandra Maia (Uerj/UFF), Fátima Regis (Uerj), José Messias (UFMA) e Raquel Timponi (UFU), que integram o Grupo de pesquisa Comunicação, Lúdico e Cognição (CiberCog) do PPGCOM/Uerj. A mesa trouxe dados relevantes e pesquisa recente no campo da cognição, bem como destacou a importância do lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem.

O quarto encontro, *Ensino de história da arte e crítica*, trouxe a artista, professora e pesquisadora Renata Felinto (Universidade Regional do Cariri-URCA). O encontro propiciou excelente discussão acerca de modelos de ensino de História da arte, sua relação com instituições culturais, Curadoria e Crítica de arte, processos de formação de artistas etc.

O quinto encontro, *Experiências de dentro e de fora, o que a universidade pode aprender com a escola?*, trouxe a experiência de Francione Carvalho e Olga Egas (FACED/UFJF), docentes que ministram disciplinas específicas de arte/educação,

[8] A live chegou a um pico de 550 espectadores simultâneos, e conta com 4,6 mil visualizações no Youtube (dados de setembro de 2021).

ensino/aprendizagem para o curso de Licenciatura. A apresentação discorreu acerca de pesquisas do grupo de pesquisa MIRADA, gerido pelos dois convidados.

Em linhas gerais, as ações já realizadas no evento ARTE/EDUCAÇÃO, POÉTICAS E TEMAS TRANSVERSAIS visavam:

-Estabelecer diálogos entre a comunidade acadêmica e externa à universidade;

-Propor reflexões no campo da arte e das práticas de ensino;

-Oferecer à comunidade interna e externa à universidade um espaço de encontro e circulação de ideias;

-Consolidar um espaço de circulação de produção de conhecimento acessível no universo virtual e também de disponibilidade assíncrona;

-Divulgar o curso de Licenciatura e o perfil da mesma, incluindo grupos de pesquisa, extensão e diferentes ações realizadas, independente do público alvo, de modo a facilitar a proposição e articulação de diferentes modelos de ações no futuro;

-Trazer para a discussão todos os/as profissionais relacionados a processos de ensino aprendizagem, a saber, professores da formação básica, do magistério superior, estudantes da Licenciatura, estudantes das escolas e demais pessoas interessadas em conhecer o curso e sua importância na cidade de Juiz de Fora.

Com a pandemia, houve necessidade de articular ações e sua difusão de modo remoto, dessa maneira, foi criado uma canal no Youtube intitulado *Coordenação da Licenciatura em Artes Visuais UFJF*. O espaço virtual de transmissão foi o *Streamyard,* através do canal de *Youtube* específico da Licenciatura. A cada encontro foi disponibilizado um link para inscrição por meio do qual era possível o recebimento de uma declaração de participação, customizada via *Sympla* (startup de gestão de eventos que possui alguns serviços gratuitos). A divulgação do evento deu-se nas redes sociais, por convites via e-mail, no site da universidade ou outros tipos de divulgação por parte dos/as docentes. Participaram da mediação das mesas docentes da Licenciatura em Artes Visuais, incluindo também bolsistas do PIBID/Capes (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a supervisora do PIBID Artes, Flávia Paiva, professora da Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa, localizada em Juiz de Fora (MG).

É importante destacar a organização de eventos como prática de curadoria essencial relacionada à educação. Um evento pode trazer uma grande variedade de métodos e formatos de ação, constituindo-se num potencial estímulo à criatividade. Funciona como uma espécie de novidade que tira o estudante do lugar comum e cotidiano das práticas e conteúdos curriculares mais específicos que permeiam a sala de aula na educação formal. A universidade, enquanto espaço produtor de conhecimento, porém não o único na sociedade, deve sempre estar atenta à construção de canais de troca com o que é externo à universidade, sob pena de ficar ultrapassada. Ao final da programação de lives do ano de 2021, é previsto uma avaliação junto aos participantes, de modo a enriquecer futuras ações da Licenciatura junto ao público. O uso de tecnologias de transmissão, divulgação e de produção favoráveis à modelos de atividades no universo virtual, foi essencial para que o evento ARTE/EDUCAÇÃO, POÉTICAS E TEMAS TRANSVERSAIS tivesse o alcance e qualidade de discussões que teve, ainda que estejamos vivenciando um cenário bastante catastrófico com a pandemia de COVID-19. A realização deste evento é, inclusive, uma forma de resistência.

4. Bibliografia

BAHIA, Ana Beatriz; SILVA, Andreza Regina Lopes da. Modelo de produção de vídeo didático para EaD. **Paidéi@**, v.9, n. 16, p. 1-23, 2017.

BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Tópicos Utópicos**. C\Arte. Belo Horizonte: 1998.

BOYD, danah. Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In: PAPACHARISSI, Zizi (ed.). **A Networked Self: identity, community, and culture on social network sites**. New York: Routledge, 2011.

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

HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais.** São Paulo: Elefante, 2019.

FONSECA, Annelise Nani da; SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de. **O papel da curadoria na leitura de imagem como ferramenta de (re)existência para a arte/educação.** No prelo, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUPINACCI, Ludmila. “Da minha sala pra sua”: teorizando o fenômeno das lives em mídias sociais. **Galáxia**, n. 46, p. 1-17, 2021.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo.** Porto Alegre: Sulina,4ª ed. 2011.

SODRÉ, Muniz. **Reiventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 2012.

UFJF, Coordenação da Licenciatura em Artes Visuais. **ARTE/EDUCAÇÃO, POÉTICAS E TEMAS TRANSVERSAIS**. Youtube, 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UC7yq5RZzR8YS86DhevSbelA>.
VAN DIJCK, José. **The Culture of Connectivity: a critical history of social media**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA COMO MATÉRIA INVESTIGATIVA: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

Júlia Pugliesi Abdalla[1]
Geraldo Freire Loyola[2]

Resumo

Este texto aborda processos de criação e experimentação artística como matéria de investigação e como proposição de material didático para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Traz o relato da concepção de um projeto de material didático para Artes Visuais desenvolvido durante as disciplinas Laboratório de Licenciatura I e II do curso de Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG nos anos 2020 e 2021 e insere o material didático na perspectiva de vetor de criação poética, como uma fagulha para a criação. Os exercícios propostos e desenvolvidos com colegas das disciplinas foram fundamentais para a efetivação do projeto.

Palavras-Chave: Arte, poéticas de criação, ensino/aprendizagem.

Resumen

Este texto aborda los procesos de creación y experimentación artística como materia de investigación y como propuesta de material didáctico para la enseñanza/ aprendizaje en Artes Visuales. Se trae el informe de la concepción de un proyecto de material didáctico para Artes Visuales desarrollado durante las asignaturas Laboratorio de Licencaitura I y II en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la UFMG en 2020 y 2021 e inserta el material didáctico en la perspectiva de vector de creación poética, como una chispa para la creación. Los ejercicios propuestos y desarrollados con compañeros de las disciplinas fueron fundamentales para la realización del proyecto.

Palabras-clave: Arte, poética de la creación, enseñanza/aprendizaje.

1. Introdução

Diferente de outras áreas do conhecimento, a concepção e desenvolvimento de materiais didáticos para Artes Visuais não segue uma fórmula ou roteiro pronto, porque os processos de criação são subjetivos e cada um cria a partir do seu jeito próprio. Nem sempre um material didático pensado para uma determinada escola terá o mesmo efeito em outras escolas, porque o trabalho de criação em arte, além da subjetividade de cada um, tem relação também com a cultura e estruturas sociais e de funcionamento de cada escola/proposta. Dessa forma, o(a) professor(a) de Arte

[1] Graduanda em Artes Visuais – Licenciatura – Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais.
[2] Professor Adjunto – Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais.

é quem está melhor preparado(a) para escolher e/ou conceber os materiais didáticos de acordo com os perfis dos seus estudantes.

As relações humanas, na construção de conhecimentos, são compostas por corpos mistos. Há diversidade nos modos de pensar, sentir, aprender, existir. O tema do processo, na aprendizagem escolar, pode ser explorado através desse olhar para as diferenças. O conceito de aprendizagem ainda é muito entendido apenas como o resultado das capacidades intelectuais dos estudantes, voltado muitas vezes para o armazenamento de informações. Mas os modos de aprender são amplos e plurais, o ensinar e aprender Arte deveria tentar abarcar as diversidades, tentando provocar novas formas de pensar e se relacionar com a criação e o conhecimento artístico.

Nessa perspectiva, a pesquisa sobre materiais didáticos em Artes Visuais parte da investigação de uma dimensão poética e a produção de material didático pode ser explorada no sentido de ser um mecanismo de provocação de experiências singulares, podendo ser uma ponte para quem participa se apropriar do seu próprio processo de criação. Explorar esse campo é estar aberto ao inesperado e imprevisível que nasce de cada um assim como da imprevisibilidade na criação artística.

2. Inquietações do apreender

Ao escolher a Licenciatura com um caminho possível de transitar me deparei com inúmeras inquietações internas, uma delas com mais frequência: seria possível ensinar Arte? Na trajetória como estudante de Licenciatura em Artes Visuais tive a oportunidade de refletir sobre essa questão em diversas disciplinas, que aos poucos foi substituída pelo entendimento de que ensinar caminha ao lado do aprender, como nos ensina Paulo Freire (2004).

Além disso, aprendi que o melhor caminho para a construção de conhecimento em Arte acontece a partir da troca com os estudantes. A aula, portanto, como um momento de criação, ou seja, na perspectiva de que os processos de criação dos estudantes também são meios de investigação.

O professor ocupa o lugar da mediação, da proposição, faz-se um provocador de experiências. Alguém que possibilita abrir zonas de criação. Nem sempre há respostas, há pontos de partida, proposições e perguntas que abrem

possibilidades do imaginar e do fazer artístico: como ensinar, como aprender, o que ensinar, por que ensinar, como ensinar Arte?

3. Sobre materiais didáticos

As disciplinas de Laboratório de Licenciatura I e II[3], do curso de Artes Visuais na EBA/UFMG abordam esse tema e têm como objetivo pesquisar, conceber e desenvolver um projeto de material didático-pedagógico, envolvendo a experimentação do projeto com colegas da disciplina e, posteriormente, com alunos em escolas de educação básica na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana.

As aulas são construídas a partir de proposições, reflexões, imagens, vídeos e de referências teórico-artísticas que transitam entre os temas do professor artista - que atua nos dois campos com o mesmo interesse e comprometimento estético -, as dimensões do ensinar e aprender e, mais diretamente, em pesquisas sobre materiais didáticos para Arte. Os textos das disciplinas me ajudaram muito a compreender os possíveis apontamentos para a prática docente. Através deles consegui construir uma bagagem reflexiva sobre o tema e entendi que qualquer relação entre pessoas tem uma potência de nos deslocar e mobilizar um aprendizado.

Assistimos também a filmes da série Professor Artista[4] e com eles apreendi a importância de atrelar a própria poética de criação com a ação de ensino/aprendizagem. Um exemplo que ficou muito marcado em meu processo de 'feitura' do material didático foi o filme sobre o trabalho do professor artista Eugenio Paccelli. Ele propõe a seguinte reflexão:

> *Atualmente eu não consigo mais pensar a minha produção como artista desvinculada da experiência da prática do ensino (...) A minha demanda plástica, a minha demanda estética e poética, ela se faz dentro da sala de aula também, da elaboração de processos didáticos, processos de aprendizagem e vão redundar numa experiência poética na sala de aula e também em trabalhos individuais. Atualmente tenho vários trabalhos que eu produzi que eles levam registros, rastros do que foi experimentado dentro*

[3] Laboratório de Licenciatura I trabalha a pesquisa, contextualização e concepção de um projeto de material didático para ensino-aprendizagem em Artes Visuais envolvendo experiências e conhecimentos específicos articulados entre referências teóricas e artísticas, produção autoral e ensino-aprendizagem. Laboratório de Licenciatura II propõe a produção e experimentação do projeto articulando teoria/prática no processo de formação docente, a aproximação com o cotidiano das escolas de educação básica e a busca de inovações que possam contribuir para a atuação docente. As disciplinas são ministradas pelo professor Geraldo Loyola.

[4] Conjunto de 10 filmes produzidos no período de 2011 a 2015 pelo Innovatio (Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação), para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV), vinculado à Escola de Belas Artes da UFMG. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EBAC-A9GJ98 Acesso: 02/08/2021.

> *da sala de aula com os alunos. Não é possível um professor em Arte, não praticar Arte. (HORTA, 2015, Depoimento série Professor Artista)*[5].

Assistir a esses filmes foi como entrar em contato com o entendimento de material didático pensado de modo expandido. Busquei nesses professores artistas compreender a minha própria imagem, me espelhando nas possibilidades que abarcam o pensamento crítico no ensino-aprendizagem. Fui entendendo por onde queria e quero caminhar. Refletir sobre os processos de criação dos estudantes é também refletir sobre o nosso próprio processo como artista, pois há uma ativação poética do pensamento quando nos deixamos provocar pelo processo do outro. O ato de ensinar/aprender dá-se na troca.

4. Processos sobre processos

Sempre que vou pensar sobre algum projeto, recorro às referências artísticas que costumo carregar e que caminhem ao meu lado na minha trajetória de vida. Dessa forma, quando fui pensar sobre a minha proposta lembrei-me do texto *O processo criativo como elemento de construção* escrito pela professora e artista Daniela Maura (2010), que está no livro *Entre linhas, formas e cores Arte na Escola*. É um texto que sempre me inspirou muito a pensar a docência como um caminho possível, então eu o leio e releio muitas vezes. Para Daniela, muitas de suas experiências em sala de aula foram pensadas a partir de seus processos de criação. Essa premissa, segundo ela, partiu da constatação de que

> *nunca me foi ensinado como dar aulas, mas foi-me dado como presente um conselho: Você precisa dar aula como desenha! Esse conselho apontou um caminho e logo ecoou como um questionamento: como poderia dar aulas do mesmo modo que desenhava? (MAURA, 2010).*

Ao me deparar mais uma vez com a frase “você precisa dar aula como desenha!”, tudo se conectou e fez sentido para mim. Então, a partir desse percurso apresentado e desse último ponto chave comecei a buscar em minha produção/pesquisa artística e em referências que investiguei durante a graduação, recursos para rascunhar o pensamento de um projeto de material didático para o ensino/aprendizagem que instigasse processos de criação nos estudantes.

Reler *O gesto acabado,* de Cecília Almeida Salles (1998), que trata de pesquisa acerca desse tema, me ajudou a compreender melhor o meu gosto por esse tipo de investigação. Sempre gostei muito de ler trechos de diários de artistas,

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X5lx4JKpIfM Acesso: 14/06/2021.

ver entrevistas, e ver como é muito instigante encontrar com rastros do movimento pensante de outra pessoa. Se tomarmos a obra de arte pela perspectiva do processo e lidamos com materialidades diversas como ensaios, *storyboards*, rascunhos, cadernos de artistas, podemos nos deparar com pensamentos fugazes que são capturados ali (SALLES, 1998). E mesmo que varie a materialidade desses registros, os vestígios podem indicar o processo de um novo trabalho artístico. Segundo a autora,

> *o percurso criador mostra-se como um itinerário não linear de tentativas de obras, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia da continuidade e sempre inacabado. É a criação como movimento, em que reinam conflitos e apaguazimentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tensivo. (SALLES, 1998).*

Dessa maneira fui buscando vestígios de matérias do meu fazer. A partir das minhas próprias anotações, o olhar cuidadoso para o processo e a constante investigação do meu diário de bordo. Lembrando que o trabalho de criação é um complexo que sofre constantes transformações, tem movimento contínuo e regressivo, sofre intervenções do consciente e do inconsciente constantemente. Com essa perspectiva então, pude encontrar pontos do meu trabalho que poderiam servir de guia para fazer um material didático.

5. Produção autoral e ensino/aprendizagem

O processo de criação artística não acontece separado da percepção interior, reflexiva. Somos levados o tempo todo ao estado de experiências internas e as imagens, ideias, pensamentos, acontecem nos momentos mais inusitados. Seja pelo o cotidiano e suas sutilezas, pelas divagações do pensamento, pela literatura e suas constantes provocações epifânicas. Desses vetores de conhecimento, a literatura se torna, muitas vezes, uma espécie de espelho que revela o nosso não dito, revela pensamentos que não conseguimos expressar.

Vejo o meu trabalho autoral como uma tentativa de registrar esses lampejos. Dessa forma, ele é processual. E a ideia do projeto de material didático que delineei foi pensada para aliar esses meus desejos em diálogo com o fazer do outro. Assim, pensei a proposta tentando aliar imagem e escrita, explorando o desenho, a fotografia, o bordado, exercícios de escrita criativa, dentre outras práticas, pensadas com a vontade de instigar os processos de criação dos próprios alunos. Com o desejo de que eles entrassem em contato com seu olhar sensível e materializassem

de alguma forma suas singularidades, as suas “porções periféricas”, termo emprestado de Júlia Panadés (2017), que fala sobre fagulhas de pensamentos que são registradas por meio de esboços, diários, entrevistas, notas, depoimentos etc...

Dessa forma, penso que essa proposta pode contribuir no processo de dar autonomia nas próprias produções dos alunos, o que poderá servir, por exemplo, com uma possível construção de identidade e um caminho para intensificar a relação entre arte, vida e cotidiano. É importante destacar que a experiência de cada um que surgir a partir do material será importante, assim como a diferença que reside em cada uma delas.

6. Desdobramento/Experimentação

Para propor uma experiência com colegas da disciplina recorri primeiramente ao trabalho da artista Louise Bourgeois. Toda a experiência aconteceu no modo de ensino remoto por causa da pandemia de covid 19 e também não pudemos desenvolver a proposta com alunos em escolas de educação básica, nem mesmo remotamente, nos semestres 2020_2 e 2021_1. As duas etapas são muito significativas uma vez que o projeto ganha potência a partir dos exercícios e registros dos colegas e dos alunos, dos relatos e trocas sobre o processo, tornando-o mais consistente como proposição de ensino/aprendizagem

Pedi que assistissem, como momento de sensibilização, ao vídeo chamado *Louise Bourgeois – Peels a Tangerine*, disponível na plataforma Youtube. No vídeo a artista desenha uma figura humana na casca de uma tangerina e depois a corta com um canivete para representar uma “brincadeira” que seu pai fazia na mesa de jantar.

Figura 1 - Frame do vídeo Louise Bourgeois – *Peels a Tangerine*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M2mx1gZqh1E Acesso 20/08/2021.

Quando a tangerina é descascada e a figura sai toda e uma parte da fibra da extremidade da tangerina representa o sexo masculino dessa figura. Louise conta que o pai desenhava e cortava essa figura e "dirigia o seu estúpido humor" a ela na frente todos os presentes. Ela conta que seu pai dizia "essa pequena figura é tão bonita eu acho que ela é minha filha, mas obviamente ela não é minha filha, porque minha filha não tem nada ali", se referindo ao sexo da figura. Ela ficava envergonhada e achava detestável esse tipo de humor, mas seu pai o apreciava e todos riam.

Louise Bourgeois mescla muitas vezes palavra e imagem e traz influências de eventos de sua história de vida para o seu trabalho, seus traumas de infância e temas como a solidão, ciúmes, raiva e medo. Temas essencialmente humanos. Muitas vezes traz a infidelidade de seu pai para as produções e aborda a temática de maneira muitas vezes com o conteúdo da sexualidade. O vídeo me instigou a pensar a proposta, além de despertar em mim outras coisas, fatos, imagens, situações vivenciadas.

Figura 2 - Mapa mental criado para a proposta, Júlia Abdalla, 2021

A partir dessa premissa, o desdobramento do material se dividiu em três momentos: sensibilização, prática de escrita interior e prática em imagem. A sensibilização, primeira etapa, em modo assíncrono, serviu para um contato com

algumas obras de Louise Bourgeois, incluindo o vídeo *"Peels a tangerine"*. Enviei dois links do site do *MOMA* (Museu de Arte Moderna de Nova York), um que levava a uma série de trabalhos da artista intitulada *Do Not Abandon Me*[6] (Não me abandone) e outro que levava a série *The Trauma of Abandonment*[7] (O trauma do abandono). A primeira atribuição da proposta era tirar um tempo para olhar as imagens e anotar palavras soltas que surgissem na cabeça de cada um ao acessarem as obras.

No encontro síncrono da semana seguinte, pedi para que me contassem um pouco sobre o que sentiram e o que acharam das obras. Um dos meus colegas trouxe o seguinte pensamento: "Somos várias faces, somos múltiplos". Pedi para que contassem também sobre as palavras que anotaram. Transcrevo algumas abaixo:

"Amiguinhos, trauma, tombo, joelho, brincadeira, escola, aventura, desventuras".

"Sexo, vida, recolhimento, sexo, potência, semente, cuidado, família, solidão, morte, pai, mãe, estudante".

"Coração, pássaro, parcial, liberdade, não, crucificação, esquerda, vida, nascimento, trauma, abandono, morte".

Nesse mesmo dia partimos para uma prática que chamei de 'escrita interior'. Para elaborar essa etapa, me apropriei de um exercício de escrita que aprendi em uma oficina da artista Júlia Panadés, da qual participei e que passou a fazer parte dos meus processos de criação. Escolhi, aleatoriamente, e ditei as palavras "perigo, esperar, escapou, sombras, julgava" com uma pausa entre cada palavra e pedia para que todos desenvolvessem, a partir dessas palavras, a sua escrita interior, fossem palavras soltas, frases ou até um texto corrido

A ideia era que evitássemos o pensamento consciente e que escrevêssemos as primeiras coisas que surgissem na nossa cabeça, podendo assim, debruçar nosso fluxo do inconsciente sobre o papel.

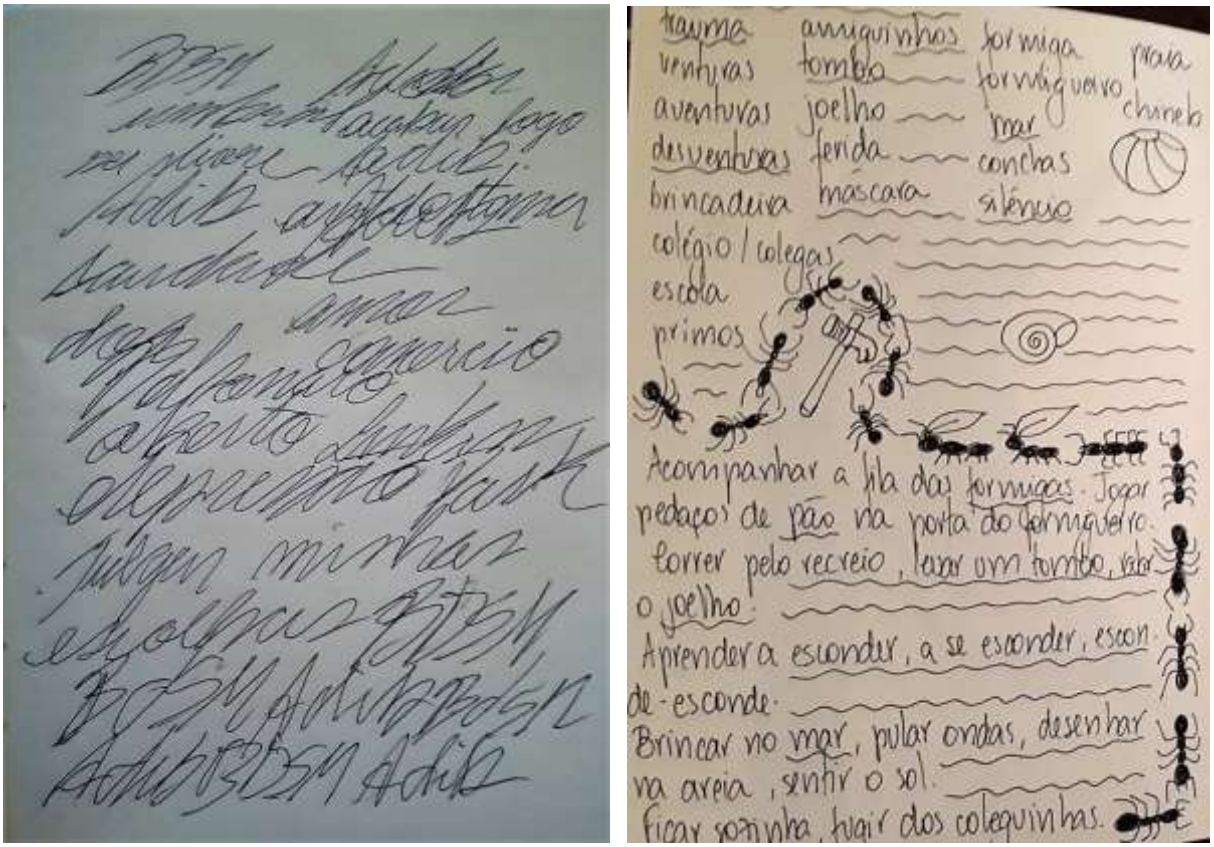
Cada um fez um registro a partir da sua subjetividade e depois partimos para um momento de reflexão sobre a prática, perguntei a eles como tinham se sentido fazendo aquela atividade. Uma das pessoas relatou que não conseguiu se desprender totalmente do controle racional. Outro nos disse como não conseguiu

[6] Disponível em: https://www.moma.org/collection/works/series/153422?locale=ko Acesso 20/08/2021.
[7] Disponível em: https://www.moma.org/s/lb/collection_lb/objbytag/objbytag_tag-vo173172.html Acesso 20/08/2021.

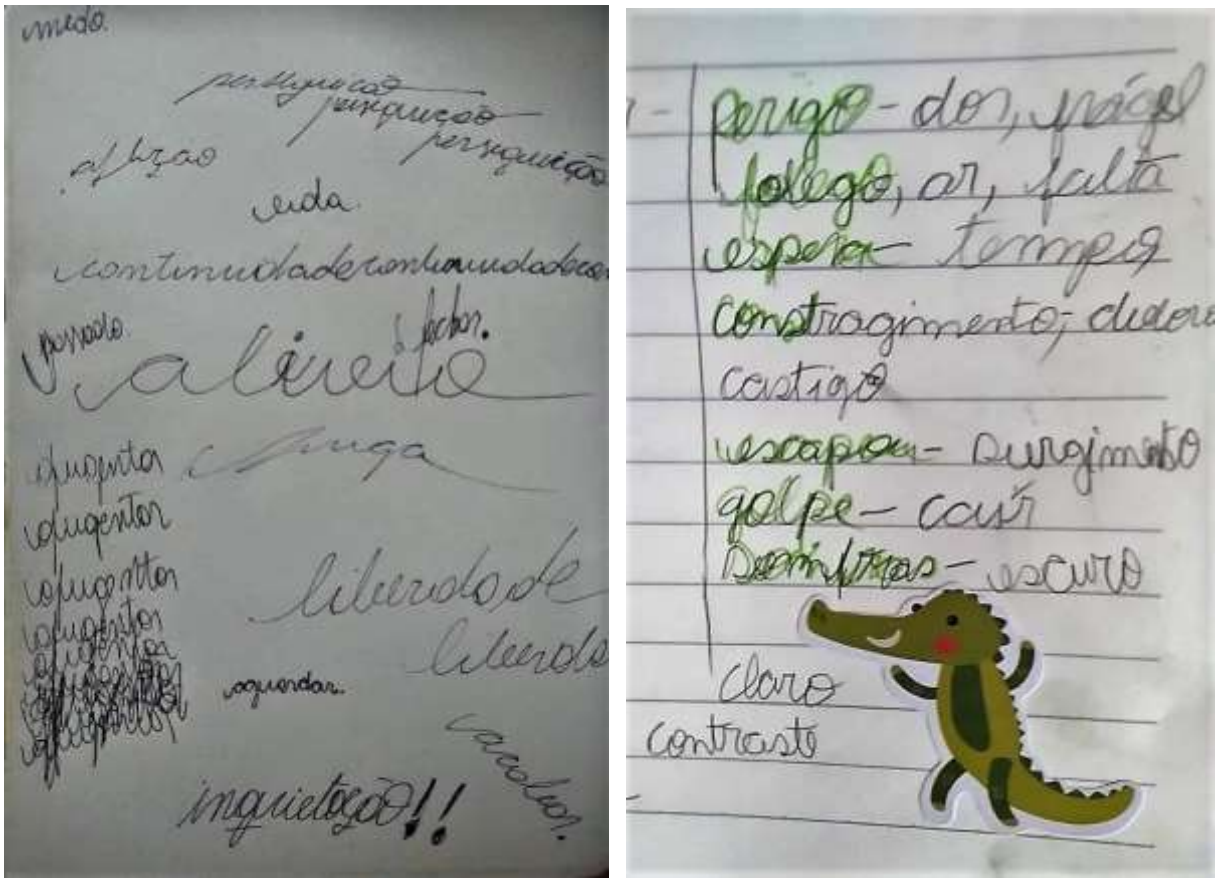
deixar de pensar no momento político atual e que achou interessante, pois as palavras provocaram imagens em sua cabeça, disse que estava pensando por imagens e não por palavras. Outro nos contou que sua escrita surgia devagar, mas que depois ela fluía mais rápida e o foi levando a momentos e contextos de sua própria história de vida.

Nesse exercício de escrita pensei justamente sobre a questão que carrega aquela frase “Você precisa dar aula como desenha!”. Como proponho a reflexão sobre os processos de criação como matéria investigativa e pensando nos trabalhos da Louise Bourgeois, achei que esse exercício poderia ser compartilhado com meus colegas também para que pudessem pensar e ampliar modos de produção criativa e de condução de experiências com os estudantes.

Após essa escrita interior compartilhamos um momento de silêncio para reler o que escrevemos e reorganizar a escrita, circular palavras, rearranjar, fazer esboços, completar frases e fazer o que cada um bem entendesse com a escrita interior. Fossem texto, lista, frases etc., o que dialogasse mais com cada pessoa e o suporte ficaria a critério de cada um, conforme imagens a seguir, de alguns dos exercícios:



Figua 3. Escrita interior, primeria etapa da proposta. Acervo Júlia Abdalla, 2021.



Figua 4. Escrita interior, primeria etapa da proposta. Acervo Júlia Abdalla, 2021.

7. Considerações finais

A proposta se encerrou com uma prática em imagem feita em casa, fora do horário de aula. Convidei os colegas a criarem uma imagem que a própria escrita os tivesse provocado. Disse que que não precisava ser uma ilustração, a menos que alguém quisesse. Cada um usou os recursos disponíveis em suas casas, com os quais se sentiram mais confortáveis, e que dialogasse com sua identidade artística. Poderia ser fotografia, desenho, gravura, imagem digital, enfim, qualquer 'linguagem' específica ou híbrida. Poderiam, caso quisessem, inserir palavras na imagem ou pensar uma composição de palavra-imagem. Algumas das imagens criadas:

Figura 5. Prática de imagem, segunda etapa da proposta. Acervo Júlia Abdalla, 2021.

Ao estruturar esse projeto pensei que daria tempo de propor a experiência em uma escola de ensino básico pois era uma das propostas da disciplina Laboratório de Licenciatura II, caso já pudessemos nos encontrar pessoalmente. Mas, em virtude da pandemia, a proposta pode ser feita apenas entre colegas da disciplina. Mesmo assim, para mim foi muito significativo pois o diálogo com a turma trouxe novos questionamentos e reflexões acerca do desenvolvimento do projeto de material didático. Fico pensando como essa experiência teria se desenvolvido com alunos da educação básica e o que eu teria que adapatar, uma vez que foi desenvolvida na prática apenas com estudantes da academia, que já estão habituados com o fazer artísitico. Como por exemplo, será que eu conseguiria levar as mesmas imagens da Louise Bourgeois para o ensino fundamental? Será que eu teria problemas com isso? Ou mesmo ideias para novos desdobramentos como a possibilidade de pensar em trabalhar com poesia concreta ou na junção de outras modalidades e mídias em experiências híbridas, algo tão pertinente à arte contemporânea.

Obviamente, o encontro presencial tem certas riquezas que a virtualidade nunca poderá subistituir, como observar o fazer das mãos propiamente dito de cada um - experiência de suma importância -, já que o processo do criar e do experimentar arte, assim como a relação com o outro criam vetores de ideias para concepção de processos de criação e materiais didáticos, como discorrido ao longo deste texto.

No entanto, o espaço virtual não se opõe ao espaço real e foi importante ver como cada colega reagia às proposições de criação que compatilhei do meu fazer, como cada um relacionava com sua própria subjetividade, mesmo que remotamente. A experiência desenvolvida corrobora a ideia de processos de criação como 'matéria' didático-artística, assim como a ideia do/a professor/a de Arte como propositor/a do próprio material didático, levando em conta as especifidades da arte, do fazer artístico, o perfil dos alunos e a cultura de cada lugar/escola.

8. Referências

Livro

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SALLES, C. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. Annablume, 1998.

Capítulo de livro

MAURA, D. O processo criativo como elemento de construção**.** In: **Entre linhas, formas e cores**. São Paulo: Papirus, 2010. Cap.2, p. 35-47.

Tese/Dissertação/Monografia

LOYOLA, G. **PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. 2016. (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PANADÉS, J. **Ela, a criação: também em Clarice Lispector e Louise Bourgeois**. 2017. (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AÇÕES MICROPOLÍTICAS DO TEMPO PRESENTE: UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE ARTES VISUAIS EM *PERFORMANCE*

José Inacio Sperber[1]
Carla Carvalho [2]

Resumo:

Esta pesquisa apresenta as relações entre a arte contemporânea e as ações micropolíticas a partir do processo de criação de uma performance com estudantes de artes visuais. De abordagem qualitativa, tem por método a Cartografia. Neste percurso, dialoga-se sobre o conceito de experiência (LARROSA, 2016), Narrativas enviesadas (CANTON, 2009c) e Micropolítica (SILVA, 2017; CANTON, 2009a; ROLNICK, 2016). Ao problematizar as narrativas das cartas apresentadas na performance, evidenciam-se as relações pessoais e sociais dos estudantes/performers, numa discussão que aborda a linha tênue entre a arte e a vida na contemporaneidade.

Palavras-Chave: Arte contemporânea; Micropolítica; Cartografia; Performance; Artes Visuais.

Resumo em língua estrangeira:

This research study presents the relationships between contemporary art and micropolitical actions derived from the process of creating a performance with Visual Arts students. From a qualitative approach, the method used was Cartography. In this path, we discuss the concept of experience (LARROSA, 2016), Skewed Narratives (CANTON, 2009c) and Micropolitics (SILVA, 2017; CANTON, 2009a; ROLNICK, 2016). When problematizing the narratives of the letters presented in the performance, the personal and social relations of the students / performers emerged, in a discussion that deals with the fine line between art and life in contemporary times.

Palavras-Chave: Contemporary Art; Micropolitics; Cartography; Performance; Visual Arts.

1. Para falar do tempo presente...

[1] Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atualmente é Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Artista Visual. É membro do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE).
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora e Artista visual. Atua no Departamento de Arte e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE).

Para iniciar este artigo, trouxemos uma proposição artística que se relaciona diretamente com as discussões propostas neste texto. Para falar sobre arte e política na contemporaneidade, apresentamos na figura 1 uma obra de Barrio que nos desloca a pensar as relações entre a criação artística e o contexto social e político em que são desenvolvidas:

Figura 1 – Artur Barrio. Trouxas ensanguentadas, 1970. Mista. (imagem retirada de https://diplomatique.org.br/a-memoria-artistica-da-ditadura/arthur-barrio-situacoes-trouxas-ensanguentadas-1970_/)

As trouxas ensanguentadas do artista luso-brasileiro Artur Barrio nos remetem a um passado não tão distante, seja pela temporalidade ou pelo contexto político da época. A trouxa que simula um corpo, repleta de material orgânico, dejetos e até um pedaço de carne, cortada a facadas e posta em locais públicos, deslocam-nos aos corpos ensanguentados da ditadura militar brasileira. O protesto contra o AI-5 levou diversos artistas visuais a agirem à espreita, sorrateiramente, para não fazer da obra de Barrio uma realidade na pele de quem protestava. Essas ações políticas e estéticas dos tempos de chumbo marcam nossa história e representam um tempo que deveria ficar no passado, mas que, nos assolam nos tempos conturbados de um 2021 que mais parece uma extensão de um 2020 que ainda não terminou. A pandemia da Covid 19, as crises políticas do governo brasileiro, a fome e a desigualdade são as realidades que se descortinam a cada dia que vivemos. Este tempo tensiona no campo da arte, nos artistas, provocações sobre essa contemporaneidade. Afinal, o que pode fazer a arte em tempos de crise? De violência? O que podem os corpos contra os fascismos atuais?

É este contexto que nos mobiliza a escrever e a pensar sobre a arte do nosso tempo. Este artigo discute a ação micropolítica na arte contemporânea, tendo como

objeto de investigação uma performance realizada no componente curricular de História da Arte V (Arte contemporânea) da graduação em Artes Visuais (Licenciatura) de uma universidade no sul do Brasil

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, se debruça sobre a "[...] análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais" (MARTINS, 2004). Neste processo de análise, foram investigados movimentos da performance na universidade e em outros espaços. Como método de acompanhamento de processos, usamos da Cartografia para registrar os acontecimentos do percurso.

A cartografia é uma metodologia aberta, que não estabelece percursos fechados e categorias *a priori,* o que temos são resquícios de outras investigações que nos apresentam pistas do método cartográfico (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Nesse sentido, ao olhar para estas pistas, o que pretendemos no ato da pesquisa é, a partir do objeto em discussão, construir um mapa que apresente, na relação com estas pistas e com a teoria que nos serve de base para estes movimentos, o percurso trilhado na investigação.

A poética deste ato performativo consistia na escrita de cartas sobre experiências que marcaram os corpos dos estudantes. Ao estar em performance, estes liam suas cartas num ritual político, estético e ideológico, de exposição e de fala sobre as violências marcadas em suas memórias. Foram investigadas as narrativas de oito estudantes que participaram do processo de criação e realização da produção artística.

As cartas apresentadas na performance evidenciam problemáticas sociais contemporâneas, como a LGBTfobia, o machismo e a misoginia, violências sexuais e outras problemáticas do tempo presente que por esses jovens foram ou são vividas. Nesse sentido, ao localizar a performance aqui discutida no que compreendemos como arte contemporânea, para além da noção de temporalidade que esta nomenclatura nos apresenta, tecemos relações com o que diz Canton (2009b), ao falar que a arte contemporânea

> *[...] se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte. Nesse campo de forças, artistas contemporâneos buscam um sentido, mas o que finca seus valores e potencializa a arte contemporânea são as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano (CANTON, 2009b).*

Tendo em vista essa relação tênue entre arte e vida, colocamo-nos a problematizar as relações entre as experiências que marcam os corpos destes

estudantes/performers e as dimensões estéticas e políticas destes atos no percurso de formação docente em Artes Visuais. A partir deste contexto, elencamos como objetivo compreender as relações entre a arte e política em contexto micropolítico de uma performance com estudantes de artes visuais.

Ao finalizar a pesquisa, duas cartografias foram elaboradas na relação com as narrativas dos estudantes/performers. A primeira discute, especificamente, as questões que evidenciam as violências sofridas por estes corpos. A segunda apresenta outras questões que adentram a esfera das estruturas de poder que sustentam estas agressões. Neste artigo enfocaremos na apresentação das análises da primeira cartografia, com o intuito de discutir as experiências desta performance na relação com o percurso de formação docente em Artes Visuais.

Nos tópicos seguintes desta escrita, abordamos bases teóricas que sustentam esta investigação; apresentamos algumas reflexões a partir das narrativas presentes nas cartas dos estudantes que participaram da performance e finalizamos este trabalho com algumas considerações que marcaram este percurso.

2. Enlaces entre experiências e narrativas

Para discutir as narrativas dos estudantes/performers, buscamos em Larrosa (2016) base para pensar o conceito de experiência. Afinal, do que se trata esta palavra, por vezes, tão comum em nossos vocabulários? Para o autor, experiência é aquilo que "[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2016). É a partir deste conceito, que problematizamos as experiências que constituem as narrativas dispostas nas cartas da performance. Nesse sentido, temos duas questões que se relacionam na medida em que a ação artística acontece: as experiências que são motivos para a escrita das cartas, intrinsecamente relacionadas à vida destas pessoas, e a performance enquanto um acontecimento que marca os corpos destes estudantes/performers. Nesta escrita, discutiremos de forma mais aprofundada as relações entre estas experiências de vida e sua inserção no ato performático como um ato político-estético.

Para que a experiência aconteça, precisamos de momentos de parada, cada vez mais difíceis nos tempos atuais. Larrosa (2016), ao refletir sobre essa necessidade de interrupção do ritmo frenético da vida contemporânea escreve que

> *A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016).*

Compreendemos o processo de criação como uma possibilidade de parada, de reflexão e de mobilização para o ato criativo. É neste espaço de encontro com o outro que a escuta se faz presente e que percebemos no outro muito do que existe em nós.

Ao analisar as narrativas das cartas e ao refletir sobre o ato da performance, podemos perceber que neste percurso as narrativas se enviesam, conectam-se e se interrelacionam. É nesse lugar em que acontece o reconhecimento da experiência do outro, que por vezes se relaciona com a vivência pessoal de quem escuta a leitura da carta e se reconhece naquela narrativa. Sobre estes dizeres contemporâneos, Canton (2009c) discute que

> *[...] as narrativas enviesadas contemporâneas também contam histórias, mas de modo não linear. No lugar do começo-meio-fim tradicional, elas se compõem a partir de tempos fragmentados, sobreposições, repetições, deslocamentos. Elas narram, porém não necessariamente resolvem as próprias tramas (CANTON, 2009c).*

A partir da autora, compreendemos que as narrativas que são lidas em performance apresentam apenas uma lembrança, ou um acontecimento da vida destas pessoas. Porém, o fato de ser esta a narrativa diz muito sobre o que marca os corpos destes estudantes.

Ao olhar para as cartas e fazer a leitura destes materiais após o momento de intensidade, de catarse, provocado pelo ato performativo, reconhecemos nas escritas as violências que marcam estes corpos, experiências que ficam marcadas na memória de quem escreve. Na Cartografia que segue apresentamos algumas destas questões que são evidenciadas nas cartas.

Figura 2 – Cartografia: “Agenciamentos corpóreos”. (Dados da pesquisa)

Intitulamos de agenciamentos corpóreos as experiências que marcam, de forma pontual, a existência destes estudantes. Mas para situar melhor as escolhas metodológicas para o momento de análise, cabe discutir de forma pontual os conceitos de dispositivo e agenciamentos, que fazem parte deste movimento da cartografia.

Por dispositivos, compreende-se que são as linhas que adentram o território de pesquisa. Na cartografia, todo o campo investigado é marcado por outras investigações, experiências e marcas de outros acontecimentos que por ali passaram. Nesse sentido, os estudantes narram experiências de vida que, no ato da performance, marcam o espaço e as pessoas que fazem parte desse ato. Para analisar esses processos, estabelecemos como dispositivos as cartas. E esses dispositivos são compostos por

> *[...] linhas de visibilidade de enunciação, envolvendo regimes de luz e de produção de verdades, além de jogos entre visível x invisível, visível x dizível, correspondendo à dimensão de saber dos dispositivos; eles apresentam também uma dimensão de poder, composta por linhas de força agindo como vetores que os atravessam; são ainda dotados de linhas de objetivação e subjetivação, implicando práticas produtoras de subjetividades e sujeitos, além de apresentarem linhas de ruptura e fratura que se entrecruzam em constante movimento de mutação, renovação e atualização (PRADO FILHO; TETI, 2013).*

Juntas, essas linhas compõem o território de pesquisa e, consequentemente, compõem os dispositivos da investigação. No ato desta cartografia, compreendemos as cartas da performance como dispositivos que permitem a criação destas linhas, sejam

linhas de visibilidade de enunciação, linhas de força e linhas de objetivação e subjetivação. Nossa tarefa enquanto cartógrafos é desenrolar este novelo que são os dispositivos.

Por agenciamentos, compreende-se as formas como os dispositivos e as linhas que cruzam este território tensionam as narrativas criando relações de poder, processos de subjetivação e movimentos micropolíticos que percorrem este território. E é a partir desta compreensão que trago à baila as memórias que tenho dos movimentos da performance, da leitura atenta das cartas e dos conceitos e teóricos/as que sustentam esta pesquisa para discutir de forma mais aprofundada os agenciamentos que perpassam esses corpos, criando, assim, a cartografia exposta acima, com os **agenciamentos corpóreos** desta experiência com a arte contemporânea.

3. Micropolíticas do tempo presente

A cartografia apresentada anteriormente evidencia algumas das violências marcadas no corpo dos estudantes/performers que participaram do ato performático investigado nesta pesquisa. Percebemos essa relação entre arte e vida na medida em que estes sujeitos se colocam a criar na relação com as experiências que marcam seus corpos. Mas para além desta questão, compreendemos que falar sobre temas tão pessoais só é possível na medida em que falar destas experiências sirva para um ato de reflexão e de intervenção na realidade, que dê viabilidade para estas violências. A partir desta compreensão, inferimos que estes sujeitos não narram suas histórias num movimento terapêutico, mas sim estético e político. E sobre essa forma de fazer política, Rolnik (2016), ao observar estes movimentos de resistência, nos fala que

> *[...] se move um novo tipo de ativismo que vem se propagando mundo a fora e que na sociedade brasileira tem acontecido principalmente nas periferias – em especialmente entre jovens, negros e LGBT e, dentre eles, ainda mais especificamente as meninas. Com uma lucidez e uma inteligência extraordinárias, inventam-se múltiplas formas de ação micropolítica em seu sentido ativo (ROLNIK, 2016).*

Estas ações micropolíticas estão diretamente relacionadas a uma militância que não se faz nas grandes lutas coletivas, mas estão diretamente ligadas a elas. De forma mais específica, estas ações são “[...] uma nova maneira de decifrar a realidade, de situar os problemas e de atuar criticamente a partir deles; em suma, de uma nova concepção da política” (ROLNIK, 2016).

Ao observar este movimento nas exposições do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), Canton (2009a) escreve que os artistas contemporâneos apresentam uma outra forma de falar da realidade, não de forma transcendental, como na modernidade, mas a partir das suas experiências cotidianas, pessoais. É nesse sentido que a autora discute que

> *Artistas e pensadores substituem a noção de Política, com "P" maiúsculo mesmo, pelas Micropolíticas – a saber, uma atitude focada em questões mais específicas e cotidianas, como gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito a nos faz viver em sociedade (CANTON, 2009a).*

Ao apresentar o que nos dizem estas autoras sobre esta forma de fazer política, podemos inferir que a arte pode ser também uma outra forma de luta social, uma luta que passa pelo estético, por isso também ideológico. Compreendemos que essas relações coexistem no fazer artístico. Uma mobilização que atua nas subjetividades e descola os olhares dos expectadores para questões que não são sentidas apenas pelos artistas, mas por todos que partilham da condição humana.

No caso dos temas aqui analisados observamos que muitos expectadores puderam, na relação com os performers, observar a si na relação com alteridade e ou encontrar situações comuns e se identificar, como o fato de ser mulher e sofrer com o machismo e as consequências de uma sociedade patriarcal. Ou o fato de ser LGBTQIA+ e sofrer as opressões da violência contra as diversas identidades de gênero e sexualidades.

É nessa direção que se apresentam as narrativas presentes nas cartas analisadas. Traremos para esta reflexão alguns recortes das escritas que compuseram esta performance. Como os dados são muito extensos, traremos, para esta discussão, apenas pequenos fragmentos que evidenciam as temáticas apresentadas na Cartografia de Agenciamentos corpóreos.

Um dos temas trazidos à baila pelos estudantes/performers é o abuso sexual, evidenciado nas narrativas de três estudantes/performers:

> *"Eu digo que o pior som que eu já ouvi em minha vida, foi o som dos zíperes se abrindo, foi o gosto das minhas lágrimas que pareciam mais salgadas, foi o sorriso de consentimento entre os dois, como se o meu consentimento não fosse necessário, foram as palavras de ódio, foi a brutalidade, me engasguei, e quis por breves segundos morrer ali mesmo, queria que me matassem, para que eu não visse o final daquilo." (Fragmento da carta do Performer 4).*

> *"Implorava para não conhecer o sexo (órgãos) masculino." (Fragmento da carta do Performer 1).*
>
> *"Muito cedo aprendi que meu corpo tinha formas, mesmo antes de ter formas de moça mulher." (Fragmento da carta do Performer 2).*

Ao terem seus corpos violados, estes três sujeitos trazem para suas narrativas o medo e a dor de terem suas individualidades feridas pelo outro, pelo abusador. Vivemos em um tempo em que temas como estes são considerados tabus, e por serem temidos no debate social, experiências como estas relatadas por estes três sujeitos são mais comuns do que imaginamos. Silva (2017), ao discutir o conceito de Micropolítica na sociedade Pós-moderna, vai nos dizer que essa "[...] resistência, relação entre os excluídos, e indo mais além, a busca por uma individualidade em meio a um modelo de massificação pode ser entendida como uma ação micropolítica" (SILVA, 2017). Ao narrar suas dores, estas pessoas resistem com e por meio da arte. Ao falar sobre suas experiências, suas narrativas se enviesam e somam-se num grito maior, que é coletivo, que é de luta.

Outras violências apresentadas nas narrativas dizem respeito a questões relacionadas a identidade de gênero e a sexualidade destas pessoas. Percebemos que algumas tensões têm como ambiente familiar e motivadas pela religião, como traz a carta do performer 6, ao relatar a violência que sofreu do próprio pai, por sua identidade de gênero de homem transexual:

> *"Consigo lembrar com detalhes as frases que Ele usou, ordenando que o demônio saísse de mim." (Fragmento da carta do Performer 6).*
>
> *"Esse sentimento que me mantinha preso a relação que eu tinha com meu pai se despedaçou, no chão da nossa cozinha com o peso dos seus punhos sobre a minha cabeça." (Fragmento da carta do Performer 6).*

No Brasil, país que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo, histórias como esta descrita acima não são raras. Ao trazer sua experiência para a performance, o sujeito que narra questões tão pessoais, não busca massificar suas existências, mas sim buscar por um lugar onde existir não seja motivo para que alguém deseje sua morte. Nesse sentido, a micropolítica corresponde também a uma forma de interpretar a realidade, não com a convicção de criar modelos de existir, mas de assegurar que todos possam coexistir sem serem oprimidos pelas estruturas homogeneizadoras, "Logo, a ação micropolítica é aquela que não pretende mudar ou criar modelos de existência, mas

sim de ser pontual criando modelos de livre adesão que não se pretende homogeneizar" (SILVA, 2017).

A arte contemporânea nos evidencia uma necessidade humana de o artista se colocar em cena, no quadro, na escultura, na dança, na performance. A linha que divide as dimensões da vida e da arte se estreita cada vez mais, na medida em que o artista contemporâneo busca na arte uma outra forma de falar sobre as experiências que o constituem. E essa performance evidencia essa procura, assim como foi lugar de fala para que vozes excluídas e oprimidas pudessem, no espaço da universidade, falar sobre suas existências e resistir, num movimento político-estético.

4. Uma última carta...

Ao falar sobre um movimento de partilha estética que versa sobre as vivências e experiências de estudantes que, por vezes, não se sentem acolhidos em suas individualidades, nos espaços institucionais, como é o caso da universidade, voltamos à a obra de Artur Barrio, destacada na figura 3:

Figura 3 – Artur Barrio. Trouxas ensanguentadas, 1970. As pessoas observam o objeto deixado as margens de um rio em Belo Horizonte. (imagem retirada de https://www.publico.pt/2017/02/12/culturaipsilon/noticia/artur-barrio-incomodame-profundamente-a-objectualidade-da-arte-1761148)

As pessoas se agrupam ao redor das coisas que desconhecem, por curiosidade. Ao provocar este movimento, a arte atrai para si pessoas diversas, com ideologias, pensamentos e histórias que constituem suas vidas. Ao investigar a performance que é objeto desta pesquisa, percebemos que as narrativas são singulares a cada sujeito, mas capazes de sensibilizar outros pela identificação com as experiências vividas em

sociedade. Nesse sentido, podemos inferir que, ao partilhar suas cartas, estes estudantes/performers provocam e aprofundam as relações entre arte e vida em uma ação micropolítica.

Neste percurso de formação docente em Artes Visuais, suas experiências se refletem neste percurso de criação, trazendo discussões que se relacionam diretamente com a sociedade e, por consequência, com a educação, com a formação humana, com o respeito à diferença e à individualidade do outro.

Destacamos que a arte contemporânea é potência para se pensar a vida. Neste movimento de performance, evidenciamos possíveis relações de ação micropolítica com as lutas sociais coletivas. Identificamos que existe uma relação entre opressão e resistência, que nos leva a pensar diferentes formas de luta neste contexto social de crise e de perda de direitos. Por fim, deixamos aqui a certeza do inacabamento desta pesquisa, sabendo que outras relações são possíveis entre arte, estética e política.

5. Bibliografia

Livro

CANTON, K. **Da política às micropolíticas**. (Temas da Arte Contemporânea). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

CANTON, K. **Do Moderno ao Contemporâneo**. (Temas da Arte Contemporânea). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.

CANTON, Katia. **Narrativas Enviesadas**. (Temas da Arte Contemporânea). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009c.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, S. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

Artigo

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, 2013.

Resumo de Evento

SILVA, G. P. Ações artísticas micropolíticas na sociedade pós-moderna. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS,** 26., Campinas, 2017. Anais do 26º Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.29-39.

A PERCEPÇÃO DOS ELEMENTOS CONTRASTE, EQUILÍBRIO E PESO A PARTIR DA ABORDAGEM DO DESENHO SENSORIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À PRODUÇÃO ARTÍSTICA AUTORAL

Liciane Ketty da Silva Braz[1]
Lara Doswaldo Balaminutti[2]
Rachel Zuanon[3]

Resumo:

O presente artigo disserta sobre a abordagem do Desenho Sensorial, subsidiada pelo método SEE BEYOND, e aplicada ao ensino-aprendizagem dos elementos visuais e relacionais inerentes às composições artísticas e às obras de arte. Os resultados aqui apresentados abordam o relato de uma experiência vivenciada por uma estudante no âmbito do eixo temático "*Contraste, Equilíbrio e Peso*', integrante do conteúdo programático da disciplina *Abordagem e Procedimentos Plásticos* (ART-0131), pertencente ao currículo do curso de especialização em *Artes Visuais, Intermeios e Educação*, da Universidade Estadual de Campinas. Esta discente atua como docente de Arte e como uma das autoras deste trabalho.

Palavras-Chave: Artes Visuais; SEE BEYOND; Desenho Sensorial; Desenho Artístico.

Abstract:

This article discusses the Sensorial Design approach, which is subsidized by the SEE BEYOND method, and applied to the teaching-learning of visual and relational elements inherent to artistic compositions and artworks. The results presented here address the report of an experience lived by a student within the thematic axis 'Contrast, Balance and Weight', part of the syllabus of the discipline Plastic Approach and Procedures (ART-0131), belonging to the curriculum of the specialization course in Visual Arts, Intermedia and Education, at the State University of Campinas. This student also works as an Art teacher, in Basic Education, and also as one of the authors of this work.

Palavras-Chave: Visual Arts; SEE BEYOND; Sensorial Drawing; Artistic Drawing.

---

[1] Discente no Programa de Especialização em Artes Visuais, Intermeios e Educação da Escola de Extensão da Universidade Estadual de Campinas (EXTECAMP). Professora da Rede Municipal de Ensino de Elias Fausto-SP.
[2] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (PPGAV-IA/UNICAMP).
[3] Artista midiática e designer. Professora e pesquisadora do DAP e do PPGAV (IA/UNICAMP) e do PPGATC (FECFAU/UNICAMP). Co-fundadora e co-coordenadora da DASMind-UNICAMP [Design, Art, Space and Mind: Transdisciplinary Cooperation Network in Research and Innovation].

1. Introdução

O presente trabalho reflete sobre as produções artísticas desenvolvidas por meio da abordagem do Desenho Sensorial, que é subsidiada pelo método SEE BEYOND. As experiências aqui descritas foram proporcionadas pela disciplina "*Abordagens e Procedimentos Plásticos"* (ART-0131) ministrada pela Profa. Dra. Rachel Zuanon Dias no ano de 2021, no curso de especialização em *Artes Visuais, Intermeios e Educação*, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Vale salientar que em decorrência da pandemia de Covid-19, a disciplina foi ministrada a distância, por intermédio de plataformas de comunicação on-line [Google Meet], e todas as dinâmicas sensoriais propostas foram realizadas remotamente.

A disciplina foi dividida em dois momentos: inicialmente foi abordada a prática do Desenho Sensorial, o método SEE BEYOND, e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do desenho, bem como suas contribuições para o processo criativo artístico. O segundo momento da disciplina foi dedicado à experiência prática, no qual foram realizadas as dinâmicas sensoriais e a análise dos resultados obtidos.

Frente ao tema proposto pelo XXX CONFAEB, "*Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã"*, este artigo discorre sobretudo a respeito do impacto positivo proporcionado a uma discente da disciplina supracitada, mediante as vivências ofertadas. O relato dessa experiência vivenciada durante o atual contexto pandêmico se dá como uma forma de movimentar processos sensíveis, estimular resiliência, conexões e empatia à medida que cria diálogos e promove reflexões acerca da prática artística e da construção de uma expressividade poético-artística autoral, a partir do potencial da sensorialidade.

2. O método SEE BEYOND e o Desenho Sensorial

O SEE BEYOND é um método estruturado para o ensino superior, especificamente o ensino de metodologia projetual no campo do design, e foi validado, inicialmente, junto a estudantes com deficiência visual (LIMA JR., ZUANON, 2018b). Por meio dele, foram elaborados recursos teórico-práticos didático-pedagógicos e andragógicos voltados a este propósito (ZUANON, LIMA JÚNIOR, 2018b, 2019). Devido à sua natureza transdisciplinar, o método SEE

BEYOND não se restringe ao seu campo de origem, o Design, e é expandido a outros campos do conhecimento, como as Artes Visuais.

É importante mencionar que, posteriormente, o método também foi validado junto a discentes videntes, pois ao mesmo tempo que inclui o deficiente visual no contexto de formação superior, também expande e potencializa a percepção dos elementos necessários ao ensino-aprendizagem de estudantes sem deficiência visual (ZUANON, LIMA JÚNIOR, 2018b, 2019). Os diferentes caminhos (recursos) propostos pelo método SEE BEYOND estimulam práticas sensoriais que visam contribuir com a ampliação da percepção e da compreensão dos educandos acerca dos conteúdos programáticos propostos. Este entendimento também se estende à abordagem do Desenho Sensorial, que é aplicado no contexto do ensino superior em Artes Visuais.

Assim como no método SEE BEYOND, o Desenho Sensorial emprega dinâmicas sensoriais para estimular a produção de imagens mentais[4] associadas aos diversos estímulos somatossensoriais e sensório-motores recebidos pelos discentes, e que envolvem todos os seus sentidos. Nessas dinâmicas, a visão dos discentes é ocluída com o objetivo de potencializar a ação dos demais sentidos (tátil, olfativo, auditivo e gustativo) e, assim, ampliar a percepção sensorial de modo que os processos de assimilação, consolidação e evocação do conhecimento ali produzido sejam favorecidos.

A disciplina "*Abordagens e Procedimentos Plásticos"*, que integra o currículo do curso de especialização em *Artes Visuais, Intermeios e Educação*, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tem como objetivos tratar dos procedimentos que configuram a obra de arte; da metodologia da sintaxe visual; das relações entre os elementos formais constitutivos da linguagem visual; dos materiais e técnicas e das criações artísticas. Para isso, seu conteúdo programático aborda três eixos temáticos por meio do Desenho Sensorial: (1) Linha, Contorno e Preenchimento; (2) Movimento e Ritmo; (3) Peso; Contraste e Equilíbrio, que serão discutidos na sequência.

[4] As imagens mentais aqui são compreendidas como "(...) visões, sons, sensações táteis, cheiros, gostos, dores, prazeres e coisas do gênero" (DAMÁSIO, 2011, p.95-6).

Neste artigo, o relato, as discussões e os resultados compartilhados referem-se, especificamente, ao eixo temático *Contraste, Equilíbrio e Peso* e são decorrentes da experiência vivenciada por uma estudante do referido curso de especialização, docente de Arte na Educação Básica, e também uma das autoras deste trabalho.

3. Dinâmicas Sensoriais

As dinâmicas sensoriais empregadas pela abordagem do Desenho Sensorial têm o objetivo de estimular a produção de imagens mentais relacionadas aos estímulos somatossensoriais e sensório-motores que envolvem todos os sentidos dos discentes. Diferentemente de outros métodos de ensino, nos quais o protagonismo é concentrado no sentido visual, no âmbito do Desenho Sensorial outros sentidos são estimulados durante o processo de ensino-aprendizagem dos elementos formais e compositivos do desenho artístico. Tal abordagem favorece a ampliação do repertório sensorial de cada estudante, em suas dimensões individuais e coletivas, além de colaborar com o alcance de uma expressão poético-artística autoral.

A disciplina "*Abordagens e Procedimentos Plásticos"* abordou, em seu conteúdo programático, três eixos temáticos por meio do Desenho Sensorial: (1) *Linha, Contorno e Preenchimento* - Dinâmica I; (2) *Movimento e Ritmo* - Dinâmica II; (3) *Contraste, Equilíbrio e Peso* - Dinâmica III. A proposta era de que os discentes vivenciassem as experiências sensoriais, propostas em cada uma destas dinâmicas, com o sentido visual ocluído por meio de tapa-olho, com o objetivo de potencializar o protagonismo e a ação dos demais sentidos (tato, olfato, audição e gustação). Consequentemente, as experiências sensoriais agregaram outras percepções e discernimentos acerca dos temas desenvolvidos.

Visto que a disciplina foi ministrada por intermédio de plataforma de comunicação on-line [Google Meet], devido à pandemia de Covid-19, as dinâmicas sensoriais foram propostas aos discentes a partir de roteiros pré-estabelecidos. Portanto, todas as dinâmicas foram adaptadas às necessidades e às possibilidades de cada estudante neste contexto atípico. Cabe reiterar que as experiências aqui

relatadas, bem como os resultados alcançados, se referem à Dinâmica III - *Contraste, Equilíbrio e Peso*.

3.1. Contraste, Equilíbrio e Peso – Dinâmica sensorial III

O eixo temático *Contraste, Equilíbrio e Peso* foi desenvolvido no âmbito da última dinâmica sensorial proposta na disciplina. A percepção dos elementos deste tema se deu através da estimulação de um conjunto de sentidos: tátil, gustativo e olfativo. A dinâmica sensorial envolveu a interação com três duplas de alimentos de categorias distintas: doce, salgada e cítrica. Importante mencionar que, para realizar esta experiência sensorial, os seis alimentos deveriam ser previamente selecionados pelos estudantes, e cada dupla formada aleatoriamente com o sentido visual ocluído, de modo a potencializar a comparação de contrastes e semelhanças entre estes alimentos.

Esta dinâmica sensorial foi dividida em quatro etapas: (1) a produção de desenhos cegos para cada dupla de alimentos: um relativo à experiência tátil, um à olfativa e um à gustativa); (2) construção de uma proto-instalação artística; (3) composições fotográficas e videográficas; e (4) produção de desenhos videntes.

Ao iniciar o processo de percepção sensorial, a discente optou por solicitar a ajuda de um familiar para realizar o sorteio de todos os alimentos. Segundo ela, essa foi uma maneira de evitar que suas referências prévias sobre cada alimento interferissem neste processo.

A primeira dupla de estímulo tátil-gustativo-olfativo utilizada pela estudante foi composta pelo limão e o bombom de chocolate. A segunda, por grãos de milho (enlatado) e pelo maracujá. A terceira, pelo ovo cozido e pela batata doce, também cozida (Figura 1). Segundo a discente, enquanto manuseava cada dupla de alimento, pôde perceber as qualidades táteis semelhantes e distintas entre cada um dos alimentos, como peso, tamanho, formato e texturas (DOSWALDO BALAMINUTTI et. al. 2020). Através dos sentidos gustativo e olfativo foram percebidos as qualidades dos sabores e dos aromas.

Figura 1: Duplas de alimentos utilizadas para a dinâmica sensorial de *Contraste, Equilíbrio e Peso*. Acervo das autoras (2021).

Dentre as três duplas de alimentos experienciadas, destacam-se as percepções sensoriais alcançadas na interação tátil-gustativo-olfativa com os alimentos limão e bombom. A percepção de contraste entre seus sabores marcou a experiência olfato-gustativa da aluna: do cítrico que agredia o paladar, ao doce que remetia à falsa sensação de conforto. Já a partir do olfato, a percepção das singularidades entre seus aromas (cítrico e doce) evocaram memórias da sua infância. Em relação ao tato, a percepção do contraste de tamanho, de peso e da consistência destes alimentos evocou lembranças sobre a aparência física de cada um, e ampliou a noção de diferença entre eles. Neste contexto, enfatiza-se, ainda, a distinção entre as suas texturas: enquanto o limão trazia a sensação de molhado, a partir dos gomos esmagados entre as mãos, o bombom era rígido e liso.

Figura 2: Desenhos cegos da experiência com a primeira dupla de alimentos (limão-bombom) resultantes da dinâmica sensorial de *Contraste, Equilíbrio e Peso*. Da esquerda para direita: experiência gustativa; tátil e olfativa. Acervo das autoras (2021).

Posteriormente, seguiu-se à interação sensorial com as demais duplas. Segundo a aluna, um dos maiores contrastes evidenciados por este processo foi a expressiva diferença entre o sabor e o aroma dos alimentos industrializados e dos alimentos naturais, o que suscitou imediatamente uma reflexão sobre a relação do ser humano com a natureza e sobre os impactos da industrialização à essa relação.

Em sequência às interações sensoriais, a estudante realizou três desenhos cegos [com o sentido visual ocluído] para cada dupla de alimentos, de modo a registrar graficamente as imagens mentais e os sentimentos evocados em cada uma das três experiências. As memórias evocadas neste processo estão principalmente associadas à infância da aluna, quando esta experimentava diferentes frutas nas plantações de seu avô; bem como ao seu repertório artístico, especificamente à exposição *Cidade da Língua,* do grupo *Bompas&Parr* [realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) em 2017], a qual trazia uma série de instalações que refletiam sobre o passado, o presente e o futuro da comida (Figura 3).

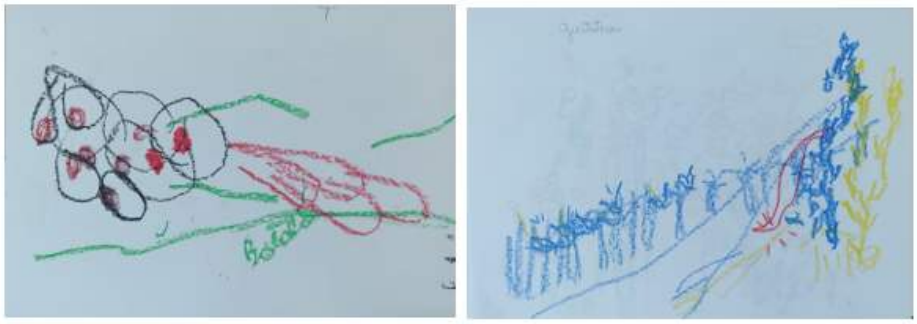


Figura 3: Desenhos cegos realizados na dinâmica sensorial de *Contraste, Equilíbrio e Peso*: à esquerda, dupla milho-maracujá (experiência tátil), e à direita, dupla ovo-batata (experiência gustativa). Acervo das autoras (2021).

A próxima etapa da dinâmica sensorial envolveu a criação de uma proto-instalação artística com objetos, livremente escolhidos pelos discentes dentre os disponíveis em suas residências. Foram realizadas composições fotográficas (Figura 4) e videográficas, de modo a evidenciar as relações de contraste, equilíbrio e peso entre os objetos que constituíram a proto-instalação.

Figura 4: Composições fotográficas da proto-instalação artística realizada para a dinâmica sensorial de *Contraste, Equilíbrio e Peso*. Acervo das autoras (2021).

Por fim, foram realizadas as composições videntes [com o sentido visual ativo] (Figura 5), de modo a aplicar neste contexto as qualidades gráficas conquistadas nas produções anteriores (desenhos cegos, proto-instalação,

fotografias e vídeos). Segundo a aluna, as memórias evocadas na dinâmica sensorial como um todo também se somaram às qualidades gráficas mencionadas e se materializam nas duas pinturas produzidas.

Figura 5: Composições videntes realizadas para a dinâmica sensorial de *Contraste, Equilíbrio e Peso*. Tinta acrílica sobre folha branca (300g/m²). Acervo das autoras (2021).

4. Resultados

As dinâmicas sensoriais realizadas pela estudante nos três eixos temáticos da disciplina totalizaram 127 composições. Segundo a aluna, todas as que foram realizadas com o sentido da visão ocluído ampliaram sua percepção e compreensão acerca dos conteúdos programáticos e estimularam o desenvolvimento das propostas de proto-instalação, fotografia, vídeos e desenhos videntes. Os resultados aqui apresentados são divididos em dois grupos: (1) quantitativos, apresentados na Tabela 1, os quais englobam a quantidade de composições produzidas em cada uma das etapas que compuseram as três dinâmicas sensoriais propostas pela disciplina; e (2) qualitativos, os quais discorrem sobre os elementos compositivos e as qualidades gráficas relacionadas à dinâmica realizada no âmbito do eixo temático *Contraste, Equilíbrio e Peso*.

4.1. Resultados Quantitativos

As dinâmicas sensoriais realizadas pela aluna ao longo da disciplina, e que compreenderam os três eixos temáticos, totalizaram 127 composições. Dentre elas, 33 composições são referentes ao *Contraste, Equilíbrio e Peso*.

Ao comparar os resultados quantitativos das três dinâmicas realizadas, nota-se que no último eixo temático houve uma redução no número de composições desenvolvidas. Enquanto em *Linhas, Contorno e Preenchimento* foram realizados quinze desenhos cegos, em *Contraste, Equilíbrio e Peso* foram oito. Apesar desta

redução, a estudante afirmou ter se sentido mais estimulada e sensibilizada por esta última dinâmica sensorial. Neste sentido, pode-se afirmar que não há uma relação direta entre o número de composições entregues e o engajamento da discente no processo sensorial. Importante também destacar que o fato desta ter sido a última dinâmica praticada no contexto da disciplina, a abordagem do Desenho Sensorial já era familiar à aluna e, portanto, já não causava estranhamento ou desconforto.

Etapas	Dinâmica Sensorial I	Dinâmica Sensorial II	Dinâmica Sensorial III	Total de Composições
Desenhos Cegos	15	6	8	29
Proto-Instalação	1	-	1	2
Fotografias	23	28	15	66
Vídeos	4	8	5	17
Desenhos Videntes	8	1	4	13
Total	51	43	33	127

Tabela 1 – Resultados quantitativos de composições desenvolvidas pela estudante nas três dinâmicas sensoriais, referente aos três eixos temáticos da disciplina. Acervo das autoras (2021).

4.2. Resultados Qualitativos - Elementos compositivos

Antes de avançar com a análise dos resultados qualitativos, é crucial frisar que não foi requerido aos discentes o uso de instrumentos e de suportes específicos em qualquer uma das dinâmicas, ou seja, eles eram livres para desenvolver suas composições a partir do emprego de materiais disponíveis em suas residências. Ainda, importante mencionar que todas as composições bidimensionais produzidas pela aluna foram realizadas em suporte de formato regular (folhas de papel sulfite) de cor branca, e os instrumentos utilizados foram: giz pastel oleoso para os desenhos cegos, e tinta acrílica diluída para os desenhos videntes.

Como resultados, observa-se em todas as composições (cegas e videntes) a preponderância de elementos visuais complexos (abstratos), em relação aos elementos literais (figurativos), assim como a baixa recorrência do uso do recurso gráfico das palavras, identificado em apenas uma das composições (Figura 3). Isso denota que os estímulos somatossensoriais e sensório-motores, advindos da sensibilização tátil-gustativo-olfativa com as três duplas de alimentos, evocaram

imagens mentais que, preponderantemente, se materializaram como representações gráficas abstratas. Tal evidência sugere que, para a estudante, estes estímulos sensoriais favoreceram o desapego a representações literais.

Com base nos elementos visuais e relacionais (WONG, 1998)[5], foram identificados em todos os desenhos cegos as seguintes características de contraste: de cores, de formatos, de texturas, de direção, de posição e de gravidade. Nas composições feitas a partir da experiência tátil, o contraste de texturas foi enfatizado e, além do equilíbrio compositivo, nota-se também um acúmulo de elementos gráficos em determinadas áreas do plano bidimensional que evidenciam relações de peso. Já nas composições realizadas em decorrência da experiência olfativa, nota-se a prevalência do contraste de cores, de formas e do equilíbrio compositivo. Quanto às composições relacionadas à experiência gustativa, estas apresentam contrastes de cores, de formas e de texturas, e um equilíbrio compositivo em todo o conjunto, assim como nas resultantes da experiência olfativa. Esta similaridade entre o comportamento dos elementos compositivos advindos das experiências olfativa e gustativa reforça a ação concatenada entre estes sentidos.

Com relação às composições fotográficas da proto-instalação (Figura 4), nelas observa-se as qualidades de contraste de cores, de formas, de texturas, de tamanho, de posição e de gravidade. A essas qualidades soma-se o equilíbrio compositivo, alcançado pelos ângulos e enquadramentos utilizados pela aluna. E, por fim, nos desenhos videntes (Figura 5), identifica-se as qualidades de contraste de cores, de formas, de texturas, de tamanho e de posição. Associado a isso, o equilíbrio compositivo se destaca em um dos desenhos, enquanto as qualidades de peso ganham protagonismo no outro, onde os elementos gráficos de manchas e de texturas se concentram em uma área específica da composição. Cabe ressaltar também o contraste entre os diferentes instrumentos utilizados: secos e rígidos nos desenhos cegos e aguados nos desenhos videntes.

A partir destes resultados, é possível afirmar que os diferentes estímulos tátil-gustativo-olfativo propiciados por esta dinâmica sensorial favoreceram a plena percepção, apreensão e evocação das distintas qualidades compositivas inerentes

[5] Os elementos visuais compreendem formato, tamanho, cor e textura, enquanto os elementos relacionais abrangem direção, posição, espaço e gravidade (WONG, 1998, p.43-44).

às dimensões de contraste, equilíbrio e peso. Isso corrobora a importância do recrutamento de todos os sentidos no processo perceptivo (e não somente do sentido visual), com vistas à expansão das potencialidades sensíveis e criativas dos estudantes.

5. Considerações finais

Ao propor experiências poético-artísticas a partir da estimulação somatossensorial e sensório-motora, a abordagem do Desenho Sensorial subsidiada pelo método SEE BEYOND, sensibiliza os discentes à expansão dos seus limites perceptivos e, consequentemente, do seu próprio processo criativo. Ao mesmo tempo que essas experiências atuam no sentido de ampliar o repertório sensorial dos discentes, elas também operam no âmbito das suas autobiografias, corroborando o fortalecimento da auto-estima, a ruptura com padrões compositivos pré-estabelecidos, e o alcance da expressividade poético-artística autoral.

É fato que o Desenho Sensorial expõe, inicialmente, certa resistência pela maioria dos discentes. No entanto, tal resistência é suplantada paulatinamente ao longo do processo, cedendo espaço a expressões de autoconfiança, de engajamento com as propostas apresentadas pela disciplina, e de superação das próprias limitações criativas, sejam elas auto-impostas, ou imputadas por terceiros. Importante, ainda, enfatizar que esta resistência inicial é natural, especialmente ao considerar que esta abordagem difere sobremaneira dos métodos que protagonizam o sentido visual no ensino-aprendizagem de desenho artístico.

Além disso, as dinâmicas sensoriais atuam como facilitadoras no processo de aprendizagem dos eixos temáticos abordados pela disciplina. Ou seja, por meio delas, os elementos compositivos como linhas, contorno, preenchimento, movimento, ritmo, contraste, equilíbrio, peso, entre outros, são apreendidos não apenas de modo hegemônico pelo sentido da visão, mas também pelos demais portais sensoriais presentes nos corpos dos estudantes. Isso significa um ganho expressivo no número de informações sensoriais oferecidas (de maneira direcionada a cada um dos sentidos), e assimiladas pelos discentes sobre determinado elemento compositivo. Este ganho ao mesmo tempo que mobiliza processos sensíveis e impulsiona a expressividade poético-artística autoral, igualmente estimula a

resiliência, as conexões, a empatia e o desenvolvimento de pesquisas autobiográficas no âmbito das Artes Visuais e seus Intermeios.

6. Referências

Livro

DAMÁSIO, A.R.: **E o cérebro criou o homem**. Companhia das Letras, São Paulo (2011).

WONG, W.: **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Artigo

DOSWALDO BALAMINUTTI, L.; ZUANON, R.; BERNARDO DE OLIVEIRA, M.; VANESSA; MATTOS DE SALLES, F. **Desenho Sensorial: o método SEE BEYOND aplicado ao ensino-aprendizagem dos elementos compositivos 'contraste, equilíbrio e peso' no desenho artístico.** Revista Vazantes, v. 4, n. 2, p. 153-167, 24 dez. 2020.

LIMA JR., G. C. ; ZUANON, R. **The neuroeducational principles of the SEE BEYOND method applied on the Materialization of a fashion collection designed by visually impaired fashion designers**. Lecture Notes in Computer Science, v. 11581, p. 233-250, 2019.

LIMA JÚNIOR G. C.; ZUANON, R. **SEE BEYOND: contribuições à prática projetual de estudantes videntes e com deficiência visual no contexto de formação superior em Design.** DAT Journal. v. 3, n. 2, p. 203-232, 2018.

LIMA JÚNIOR, G. C.; ZUANON, R.: **SEE BEYOND contributions to the project-based practice of sighted and visually impaired students in the context of higher education in Design**. Disponível em: <https://ppgdesign.anhembi.br/datjournal/index.php/dat/article/view/91> 2018b. Acesso em: 3 set. 2021.

LIMA JÚNIOR, G.C.; ZUANON, R.: **The foundation of the SEE BEYOND method**: fashion design and neuroeducation applied to the teaching of the project methodology to students with congenital and acquired blindness. In: Streitz, N., Markopoulos, P. (eds.) DAPI 2017. LNCS, vol. 10291, pp. 528–546. Springer, Cham (2017).

Documentos eletrônicos

CHAIMOVICH, F. Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). **Cidade da língua: Bompas&Parr** (2017). Acessado em 01 jun. 2021. Online. Disponível em: <https://mam.org.br/exposicao/cidade-da-lingua-bompas-and-parr/>

CUERPOS CREATIVOS Y CREADORES

LA EDUCACIÓN CORPORAL Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

María Victoria Reales Moreno[1]

Teresita Ospina Álvarez[2]

Resumen

El documento aborda aspectos relacionados con el avance de la investigación doctoral *Alotropías corporales,* investigación que gravita en torno al cuerpo desde una perspectiva crítica que reflexiona su papel en la escuela desde el marco prescriptivo y normativo –cuerpos escolarizados-, y una perspectiva estética que indaga por lo que puede un cuerpo en tanto creación y formación –cuerpos creativos y creadores-. Nos interesa abordar esta última arista apoyándonos en experiencias corpo-reflexivas producto de talleres en experimentación-creación. Nos acercamos a la perspectiva de autores como Farina, Citro y Gallo para acercamos a la idea de las prácticas pedagógicas que producen prácticas estéticas; la performance como forma de investigación; la Educación Corporal y una perspectiva de Educación Estética para posibilitar comprensiones sobre el cuerpo, y la experiencia corporal en educación.

Palabas claves: cuerpo, experiencia corporal, formación, lenguajes estéticos.

Abstract

The document addresses aspects related to the progress of the doctoral research “corporal allotropies” research that revolves around the body from a critical perspective, which reflects on its role in school from its prescriptive and normative framework – schooled bodies- and an aesthetic perspective that inquires about what a body can do in both creation and training – creative bodies and creators-. It’s interesting to tackle this last point of view by relying on bodily-reflective experiences created as products of workshops in experimentation-creation. It approaches the perspective of authors such as Farina, Citro and Gallo who bring us closer to the idea of pedagogical practices to generate aesthetic practices; the performance as a way of researching; the Bodily education and a perspective of aesthetic education to enable understanding about the body and the corporal experience in education.

Key words: body, corporal experience, training, aesthetic languages.

[1] Licenciada en Lingüística y Literatura. Magister en lingüística. Doctorante en Educación. Docente SED Bogotá.

[2] Doctora en Educación. Universidad de Antioquia. Docente titular Universidad de San Buenaventura –Medellín. Línea de investigación Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos.

1. Un cuerpo de estudio

El cuerpo puede volverse hablante, pensante, soñante, imaginante. Todo el tiempo siente algo. Siente todo lo que es corporal. Siente las pieles y las piedras, los metales, las hiervas las aguas y las llamas. No para de sentir.

Indicio No 12.

Jean-Luc Nancy

El interés por el estudio del cuerpo en la investigación doctoral *Alotropías Corporales* surge a raíz de una experiencia pedagógica de innovación desde la experiencia corporal que ha estado puesta en el marco de las artes (especialmente en la danza) en conexión con nuestra formación profesional. La propuesta surgió justamente al evidenciar que había un gran interés de los estudiantes del colegio José María Vargas Vila I.E.D (Bogotá), puesto en campos disciplinares diferentes a los nuestros (Artes y Educación Física); pero más allá de la inclinación de los jóvenes en estos campos, observamos que, lo que realmente les interesaba de estos espacios era el trabajo con el cuerpo, la exploración con el movimiento, la interacción con el otro, con los otros y con lo otro, lo sentido como experiencia corporal y la posibilidad de creación. A raíz de esta experiencia artístico-pedagógica, empezamos un viaje investigativo con el cuerpo y sobre el cuerpo que nos ha permitido develar múltiples posibilidades para encarnar y crear conocimiento y por su puesto para vivir la educación corporalmente. Para este recorrido nos acercamos a algunos hallazgos teóricos sobre el cuerpo y la experiencia corporal que ponemos en diálogo con nuestras prácticas pedagógicas.

Abordar el cuerpo en investigación es una tarea amplia y compleja pues este posee un carácter dinámico, multidimensional y plurisignificativo; al respecto, la historia nos ha demostrado que el cuerpo ha hecho presencia en diferentes campos ya sea en la Filosofía, en la Antropología, en las Artes, en la Sociología, en la Educación Física, en la Biología, entre otros, y ha develado diferentes matices: culturales, sociales, estéticos, políticos, formativos entre otros. Durante el siglo XX especialmente en la filosofía el estudio del cuerpo tomó fuerza en los discursos postmodernos mediante un enfoque multidisciplinar, para este periodo Nietzsche

(2011), lo abordó desde la mirada crítica hecha a aquellos que han sido justamente los despreciadores del cuerpo, aludiendo especialmente a las ideas sugeridas por la perspectiva dicotómica fundada desde la antigüedad (cuerpo-mente). En respuesta a esta reducción, Nietzsche, consideró el cuerpo como "una gran razón y una pluralidad dotada de sentido" (p.46); con ello enfatizó en la idea de que el cuerpo no se puede ni se debe definir como una sola identidad.

Respecto a su carácter plurisignificativo, las antropólogas Scheper-Hughes & Lock, M., (1987), abordaron el cuerpo en tres niveles, equivalentes a tres enfoques teóricos y epistemológicos diferentes: un cuerpo individual desde el sentido fenomenológico de la experiencia vivida *body self* (ser cuerpo); un cuerpo social, referido a los usos representacionales del cuerpo como símbolo y un cuerpo político relacionado con las formas de regulación, control y vigilancia.

Respecto a esta división, Castro (2011), hace alusión al abordaje pasivo e inerte del cuerpo por parte de estas tendencias y advierte que, como respuesta a estas formas de acercarse al cuerpo, surge el llamado "giro corporal", entendido como un movimiento de pensamiento de y desde el cuerpo. Uno de los pioneros de esta corriente es Csordas (2021), quien se ocupa exclusivamente de la experiencia corporal. Para el antropólogo, en sus primeras investigaciones develó que la experiencia se encontraba fuera del alcance de su campo de estudio –la antropología- y por esto exploró en la fenomenología encontrando en Merleau Ponty pistas para el despliegue de la idea de la experiencia corporal –embodiment-, convirtiéndolo en un paradigma que rechaza la idea del cuerpo entendido como un simple objeto cultural.

Para Csordas, el cuerpo es un sujeto de la experiencia y no un objeto social o cultural. En su exploración, describe cuatro tendencias de la antropología que permite comprensiones sobre la forma en que se ha leído el cuerpo, a saber: desde la antropología del cuerpo como un conjunto de símbolos o cómo objeto de análisis que se puede controlar y transformar; desde la antropología de la comunicación como medio de comunicación, aquí ubica a la lingüística haciendo referencia a los lenguajes corporales; desde la antropología de los sentidos donde se centra como filtro cultural y formador de la realidad y lo que denominó fenomenología cultural de la corporización; allí examina el cuerpo como ser en el mundo e incluye la experiencia como fundamento primordial en sus estudios.

Somos corporales y esto determina nuestra existencia en el mundo; en esta misma línea, para Henry (2016), la vida transcurre en nuestros cuerpos, la cual se siente y se experimenta a sí misma. La esencia de la vida es la pura experiencia de si, el hecho de sentirse a sí misma; y esto es una provocación para cuestionar lo que ha sido entendido del cuerpo, que traspasa interpretaciones y definiciones ubicándolo en un sentido vital que deviene de la experiencia.

Con la emergencia del "giro corporal", se pone en tensión el paradigma textual y representacional de la modernidad donde el lenguaje es considerado como fundamental para acceder al mundo ocupando el lugar primordial de la razón y del saber; con el "giro corporal" se insiste en la capacidad de situar la experiencia encarnada en escenarios socioculturales y en el mundo material (Castro & Farina, 2014) y en este proceso, de la nuevas comprensiones sobre el cuerpo en las ciencias sociales, surge el interés de hablar no solo de los cuerpos sino desde los cuerpos; y de pensar en la posibilidad de otorgarle un estatus epistémico como generador no solo de experiencias sino de conocimientos y saberes. Lo que permite el "giro corporal" en las ciencias sociales es que el cuerpo no solo sea objeto de investigación sino herramienta y sujeto de conocimiento (Castro, 2011).

Al respecto la antropóloga Silvia Citro experimenta en estas exploraciones corporales, especialmente desde el método del performance con el que se acerca a nuevas reflexiones concernientes a fenómenos o problemáticas sociales; ejemplo de ello el ensayo fotográfico sobre un proceso performático de investigación titulado, *Pasajes del NiUnaMenos. De la soledad a la masa* (performance, 2020). Este proceso investigativo de experiencia corporal, reunió un registro audiovisual y fotográfico de las performances y otras manifestaciones artísticas puestas en las "Marchas del Ni una menos" en Argentina y con él, dio paso a la indagación y exploración del fenómeno de la violencia de otras maneras, desde el cuerpo performático; a través de la propuesta metodológica de investigación-creación encarnada se hizo reflexión del fenómeno y exploración de posibilidades transformadoras de acciones micropolíticas (p. 108).

Figura 1- Salvador Bata-lla. (Coord.). Sergio Ranzoni y Andrea Podestá. Archivo de la Investigación fotográfica: Ojo Dentado. 109Pasajes del NiUnaMenos. De la Soledad a la Masa // Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance
(Imagen tomada de https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/CORPO/article/view/15509/15341)

El ejercicio develo que Investigar con el cuerpo desde la performance es una propuesta que crea ruptura frente a las formas tradicionales de hacer investigación para explorar en lo que Carrasco & Villanueva (2019), denominan perspectiva post-cualitativa de la investigación, definida por ellas como:

> *una oportunidad para pensar el sentido de investigar, desde lugares no siempre legitimados; desde una mirada que nos mueve de nuestra zonas de estabilidad y nos pone en una posición problemática que estimula y genera desplazamientos ontológicos, epistemológicos y éticos (p.161).*

Esta nueva forma de abordar el cuerpo en la investigación desde la experiencia y la experimentación, ha despertado la curiosidad investigativa e inventiva de muchos que se han interesado por desentrañar conexiones existentes, vínculos, relacionales corporales desde “el descubrimiento, el asombro y la expansión para pensar en términos de simultaneidad, abandonar lo lineal y explorar diferentes patrones como enredos performáticos (entanglement)” (p. 164).

Otro ejemplo de ejercicio performativo desde la experimentación de los cuerpos que permite reflexionar y teorizar sobre la experiencia encarnada, surgió del taller del seminario de línea de investigación en Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura –Medellín en (2020), titulado *Distopías Corporales Hegemonías del Confinamiento.* En él se propuso reflexionar el cuerpo desde el lugar habitado, el

biocapitalismo corporal, los usos del miedo y la emergencia de cuerpos haptefóbicos.

Para el desarrollo del taller abordamos aspectos concernientes a la teoría de Foucault enmarcadas en la biopolítica, el aislamiento bajo la figura del encierro, y aspectos concernientes al miedo de tocar y ser tocado.

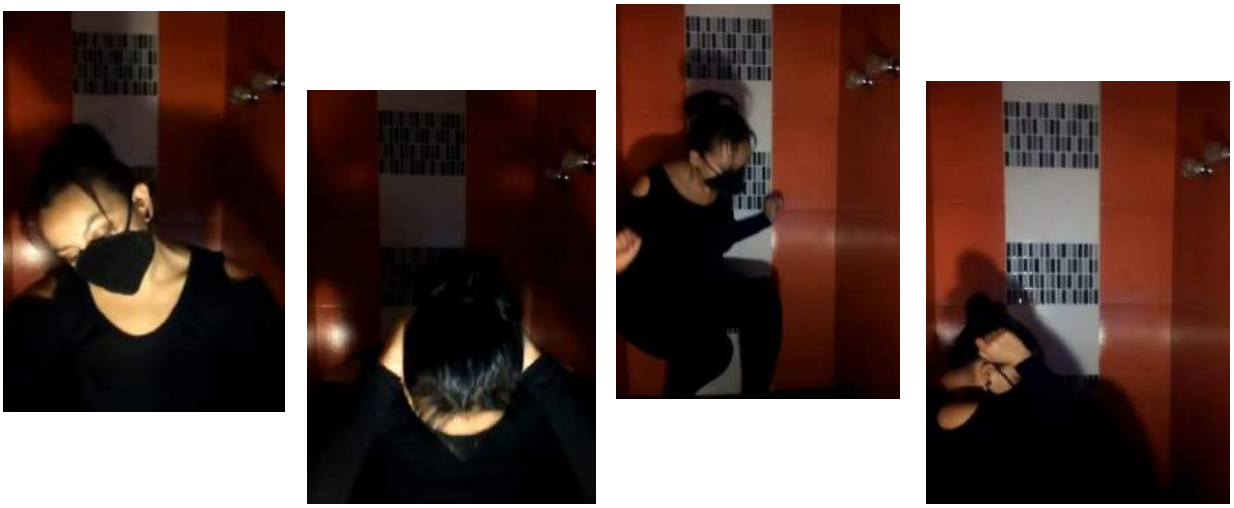


Figura 2 - Taller experimentación-creación seminario Distopías Corporales Hegemonías del Confinamiento (2020). Línea de investigación Estudios culturales y Lenguajes Contemporáneos. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura –Medellín.

El ejercicio performático capturó los movimientos sensibles que fueron producto del confinamiento, exploró en la experimentación del cuerpo en el espacio habitado en el contexto de la pandemia. El lugar escogido para el desarrollo del taller fue un cuarto de baño que limitaba el movimiento, agitaba la respiración ponía en *carne viva* la sensación del encierro que desembocaba la sensación de claustrofobia, la reducción del espacio, la limitación del movimiento, el control, la muerte, las náuseas, lo indeterminado, la pérdida de los espacios políticos, el miedo. A propósito del miedo, recordando a Amhed, y tras la experiencia corporal, se renueva la idea de que el individuo no es el origen del sentimiento, el sentimiento mismo viene de afuera. Un exceso de información sobre un virus, la predisposición al contagio, la incertidumbre social.

Para Durkeim la emoción no es lo que proviene del cuerpo individual sino lo que mantienen unido o ligado al cuerpo social (Collins; 1990, p. 27, citado por (Ahmed, 2004, p. 33). En otras palabras, una fuerza estremecedora colectiva entro a nuestros hogares, en forma de miedo, se encarnó en nuestros cuerpos, gobernó

nuestras sensaciones. Algo estaba afuera y desde el aislamiento produjo algo en nuestros cuerpos, en nuestra cotidianidad. La experimentación corporal reflexionó sobre los dos cuerpos de la pandemia puestos en la biopolítica y en la necropolítica. La experiencia corporal develó una comprensión de cuerpos que fueron expuestos a una producción extra de "entropía social" donde el miedo no estaba puesto en la enfermedad, tal vez ni siquiera en la muerte sino en la transformación social "obligada" leída como desorden amenazante de la supervivencia física, económica y social.

El ejercicio performativo también aperturó otra mirada, un acercamiento a la reflexión de Coccia (2020), sobre los virus como fuerza de novedad, modificación, transformación, con potencial de invención que ha jugado un papel esencial en la evolución (pp. 2). Para él, no es posible concebir un sistema, sociedad o individuo de manera estática, es necesario evolucionar, metamorfosear y justamente los virus posibilitan esa transformación.

> *Nuestras sociedades tienden a reprimir la muerte y a pensar en la vida individual en términos absolutos. Sin embargo, la vida que vivimos no comienza con nuestro nacimiento: es la vida de nuestra madre la que se ha extendido a nosotros y continuará viviendo en nuestros hijos […] La vida va de un cuerpo a otro, de una especie a otra, de un reino a otro a través del nacimiento, la nutrición, pero también y, sobre todo, la muerte. […] es por el mismo aliento de vida que estamos expuestos a la muerte: es solo porque la vida es en mí que puede convertirse en la vida de otra persona y que puedo perderla (pp.6).*

Siguiendo la línea de Coccia del virus como posibilidad creadora, en conexión con el cuerpo, Granés (2020), titula su artículo periodístico *El arte y la peste; allí* plantea una ruptura dada por el tema de pandemias que se convierte en arte. Para el periodista los resortes de la imaginación son variados y hay estados anímicos como el miedo que la activan automáticamente dando paso a la posibilidad creadora. Estos breves ejemplos de ejercicios performáticos con el cuerpo en el marco de la experimentación nos ponen de cara a pensar no solo la posibilidad de la experiencia corporal en el aula sino la experiencia estética como generadora de sentidos sobre las corporalidades.

2. La Educación Corporal en el aula una estrategia para pensar corporal

Farina (2005), aborda la formación estética desde lo que denomina la Pedagogía de las afecciones con la que busca acercar las prácticas pedagógicas a las prácticas estéticas, refiriéndose especialmente al campo del arte donde se vincula la experiencia del sujeto y sus modos de ser como saber; proceso donde relaciona la percepción, la vida, la experiencia estética y de formación. Foucault es uno de los referentes de su propuesta y con el retoma especialmente las ideas relacionadas con la formación de los sujetos y con el "pensar de otro modo" asumido como acción transgresora de los límites del pensamiento.

Para la autora, la formación es "aquello que configura las maneras como nos relacionamos cotidianamente con nosotros mismos y con nuestro entorno"; afirma que "le corresponde a cada individuo y que se ubica como un fenómeno colectivo", (p.p. 12). Desde esta perspectiva se hacen y se entienden las cosas en nuestra vida, que en últimas es la generación de la propia experiencia.

Este acercamiento hecho por Farina a la experiencia estética y a la percepción, determina formas de producir conocimiento y con ello crea una estrecha relación con la política de las percepciones y el régimen de lo sensible, ya sea para legitimar las cosas a la luz de la propuesta de Jacques Rancière; o, para producir saber desde la propuesta de Foucault afirma. Junto con Machado (2011), relacionan la formación con la creación, la invención, la experimentación, y las prácticas que actúan sobre uno mismo.

En la propuesta investigativa *Formación Ecosófica: La cartografía de un profesor de matemáticas,* Machado experimenta una relación interesante entre las matemáticas, la filosofía y la danza (entre otras cosas como una posibilidad vinculante de las disciplinas), allí la formación es entendida como un proceso donde es posible generar, deshacer y repensar a partir de la experiencia corporal en otros campos; tiene relación con las experiencias vividas como algo que nos pasa, experiencias intensivas, que pueden ser experiencias estéticas afectantes, y creadoras de pensamiento. Al respecto Echavarría (2020), afirma que el "arte tiene que ver con la vida misma, mediante el cual se dice verdad como una manera de creación de mundo y una posibilidad de vivir la experiencia de lo humano desde múltiples singularidades" (p. 69).

En este orden de ideas, Gallo (2009) propone el concepto Educación Corporal con el que hace un giro fenomenológico-antropológico a la Educación Física para pensar el cuerpo más allá de la perspectiva biologista, propone un abordaje y

comprensión desde lo corporal donde emerge y participa la subjetividad (pp. 4); cabe aclarar que los aportes de Gallo en educación Corporal son pertinentes no solo para la Educación Física sino para todas las áreas del conocimiento. En su propuesta, nos habla de un cuerpo sensible, vivencial y experimental que apertura el mundo en relación con los acontecimientos que están cargados de significación. Más allá de lo biológico, para la autora el cuerpo es una existencia de sentido que deviene corporeidad y justo allí es donde ocurre el existir.

> *La Educación corporal, deja hablar al cuerpo que dice en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus palabras, en sus imágenes, en sus poses, en su sensualidad, en su silencio. Es una vía para que el cuerpo testimonie de sí en diferentes situaciones, porque con una Educación Corporal no se trata de producir cuerpos dóciles y normativos, ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo nos interesa más bien su Fenomenología, su subjetividad que configura un modo de ser en el mundo (pp. 27).*

¿Qué dice la experiencia estética en la Educación Corporal? Gallo (2011), retoma algunas ideas del poeta Shiller relacionadas con su concepción de educación la cual está puesta en una educación estética o de la sensibilidad, que requiere representaciones y conceptos lógicos pero también descripciones sensibles rescatando una educación dirigida a un discurso estético. La Educación Estética propuesta por el poeta develada por Gallo está pensada como la posibilidad para generar una acción recíproca entre entendimiento y sensibilidad (p. 44).

Proyecto Soma (2019).Las Bestias de Inglaterra (adaptación *La rebelión en la granja*). Estrategia artístico-pedagógica. Colegio José María Vargas Vila I.E.D. Archivo fotográfico.

En esta perspectiva, las expresiones artísticas son fundamentales para desplegar esta idea en la que la se entiende que las artes son las que posibilitan una

educación en el sentimiento; son vasos comunicantes entre el cuerpo y el mundo. Al respecto Gallo afirma que “el lugar de los sentimientos no se encuentra ni en las cosas ni en el alma ni en el espíritu: su lugar es el cuerpo” (p. 46). Se reconfigura entonces la idea del cuerpo sensible y de una corporalidad en conexión y complemento con las formas lógicas del mundo, morada de sensaciones y con ello de acontecimientos.

> *Con Shiller, uno aprende que el arte no transmite ningún contenido porque no presupone de antemano lo que debe ser sino que es más bien un mecanismo de persuasión, de apertura, de posibilidad para que el hombre se descubra, se transforme y se afecte a sí mismo en la experiencia de lo estético. […] Las expresiones artísticas en perspectiva educativa nos ayudan a problematizar lo que somos. […] nos orienta hacia una configuración estética de la existencia (p. 47-48).*

Finalmente, una formación humana como práctica estética es la provocación que Gallo siembra en nosotros, que permita la expresión del pensamiento de otras maneras, la incursión en otras posibilidades de acceder al conocimiento y de crear uno nuevo, develando así *“lo que puede un cuerpo”* en términos de Spinoza y su poder de creación. Las pedagogías performativas como experiencias corporales, los procesos de investigación-creación, la Educación Corporal, las artes y la formación estética para educar en el sentimiento se convierten entonces en un reto para la transformación de la práctica pedagógica en cualquier disciplina y una posibilidad de salto de caballo de los cuerpos escolarizados, esos a los que nos hemos acostumbrado y a los que se inscriben nuestros cuerpos; un salto hacia los cuerpos creativos creadores y sensibles que son los que buscamos descubrir en la escuela.

Referencias

AHMED, S. *La política cultural de las emociones*.. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 2004.

CARRASCO, S. & VILLANUEVA, P. Movimientos y desplazaientos en la investigación. Lo post-cualitativocomo reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educación siglo XXI*, 159-180, 2019.

CASTRO, J. Aportes del “giro corporal” a la construcción de una Pedagogía de lo Singular en la Educación Corporal. *Udea*, 2011.

CASTRO, J., & FARINA, C. Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación. *Revista Brasilera de ciencias del Deporte*, 179-184, 2014.

COCCIA, E. El virus es una fuerza anárquica de metamorfosis. *Philosphie Magazine,* 2020.

CSORDAS, T. Una mirada retrospectiva y nuevas reflexiones sobre los procesos de embodiment com paradigma y orientación metodológica para la Antropología., 2021. Consultado el 20 de septiembre.2021. En línea . Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=SU3dbaF05PY&t=605s

ECHAVARRÍA, J. *Formación de subjetividades escrituras minográficas de los cuerpos que habitan en la ciudad de Medellín,* 2020. Tesis Doctoral. Universidad de San Buenaventura --Medellín.

EQUIPO DE ANTROPOLOGÍA DEL CUERPO Y LA PERFORMANCE. Paisajes del NiUnaNenos de la soledad a la masa. *Corpografías*, 106-115, 2020.

FARINA, C. *Arte, cuerpoy subjetividad estética de la formación y pedagogía de las afeccione,* 2005. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

GALLO, L. E. El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 231-242, 2009.

_____. Lo que nos da a pensar Schiller para la educación cirporal. En C. E. García, *Hermenéutica de la educación Corporal*, 2011, p. 39-57.

GRANÉS, C. El arte y la peste. *The New York Times*, 2020.

HENRY, M. *Fenomenología de la vida.* Argentina : UNGS, 2016.

NIETZSCHE, F. *Así habló Zaratustra.* Barcelona: Círculo de lectores, 2011.

MACHADO, R, & FARINA, C. Sutilezas entre corpos am danca. En C. E. García, *Hermenéutica de la ecucación corporal ,2011, p*. 57-73.

SCHEPER-HUGHES, N., & LOCK, M. The Mindful Body: A Prolegomenon to Future. *Medical Anthropology Quarterly*, 6-41, 1987.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA NO CONFAEB

Ana Cláudia de Oliveira Freitas[1]
Fabiana Souto Lima Vidal[2]

Resumo:

O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica sistemática, realizada nos Anais do ConFAEB, com recorte temporal entre 2016 e 2020, objetivando identificar o que se tem produzido em relação às práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil. Foram encontrados cinco trabalhos, cujos pesquisadores(as) apresentaram relatos que possibilitaram a vivência significativa das crianças com as Artes Visuais. Evidenciou-se também o protagonismo da formação docente inicial e continuada permitindo autonomia e segurança na reorganização das ações sujeitas a ruídos não planejados.

Palavras-Chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Revisão Bibliográfica; ConFAEB; Prática Docente;

Resumen:

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sistemática, realizada en los Anales de la ConFAEB con un marco temporal entre 2016 y 2020, con el objetivo de identificar lo producido en relación a las prácticas docentes en Artes Visuales en Educación Infantil. Se encontraron cinco trabajos, cuyos investigadores presentaron relatos que posibilitaron una experiencia significativa de los niños con las Artes Visuales. También se evidenció el papel de la formación docente inicial y continua, permitiendo autonomía y seguridad en la reorganización de acciones sujetas a ruidos no planificados.

Palabras clave: Artes Visuales; Educación Infantil; Revisión bibliográfica; ConFAEB; Práctica docente.

[1] Licenciada em Educação Artística/Música pela UNESP; Mestranda em Artes Visuais pela UFPB/UFPE; Professora Assistente da UNEB - Campus XII, Guanambi onde coordena o Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural (CEPAC). Integrante dos Grupos de Pesquisa: NEPE/UNEB nas linhas - Linguagens e Práticas Pedagógicas; Fundamentos Filosóficos, Psicológicos e Sociológicos; GPECAE/UFPB na linha: Culturas, Arte e Arte/Educação. E-mail: afreitas@uneb.br

[2] Docente de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Doutora (2016) e Mestre (2011) em Educação pela UFPE. Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPE. Editora-chefe da Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (GPECAE). Integrante da Rede de Representantes da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB/PE e vice-coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB. E-mail: fabiana.vidal@ufpe.br

1. Introdução

A elaboração de uma Revisão Bibliográfica Sistemática, tem se mostrado parte importante do processo de pesquisa em desenvolvimento no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE), na linha de pesquisa “Artes Visuais e seus processos educacionais, culturais e criativos”. Este tipo de trabalho permite ao(a) pesquisador(a) uma visão ampliada sobre o quê, onde e por quem tem sido pesquisado seu tema de interesse. Tal busca possibilita desconstruir suposições e construir conhecimentos, além de apontar novas direções a serem exploradas. É um processo minucioso que deve transitar por diferentes espaços e exige atenção e paciência para compreender inquietações alheias que comunguem com suas próprias inquietações e instiguem novas buscas.

Com estas premissas, apresentamos a seguir, um recorte da segunda parte da revisão bibliográfica sistemática, que compõe a dissertação em andamento “Encontros e desencontros: as práticas docentes em Artes Visuais dos(as) professores(as) da Educação Infantil pública de Guanambi – Bahia ” e cujo foco de estudo se localiza na compreensão e análise das práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil, precisamente na etapa da pré-escola, direcionando nosso olhar para os Anais publicados em eventos voltados ao nosso campo de estudo, mais precisamente, para este artigo, nos ateremos no ConFAEB.

2. Traçando caminhos

Como dito anteriormente, realizamos este percurso pelo Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB), evento organizado pela Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), federação que congrega nacionalmente, profissionais do campo educacional, formal, não-formal e informal das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro – além de “associações e uma rede de Representantes Estaduais em todas as regiões do país”. (FAEB, 2019, p. 01).

O ConFAEB, realizado desde 1988 incorpora professores(as), pesquisadores(as), artistas e estudantes das quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, anualmente em eventos itinerantes, possibilitando, através de mesas, conferências e comunicações uma visão ampliada das artes, permitindo a cada profissional, de cada linguagem específica, encontrar pontos de

aderência com outras linguagens e suas ações em arte no ambiente educacional e em todas as esferas que podem acontecer, formal, não formal e informal. Desde o ano de 2013, concomitante ao ConFAEB, tem acontecido o Congresso Internacional da Federação dos Arte/Educadores, proporcionando aos(as) frequentadores(as) dos eventos o conhecimento sobre o que se tem pensado e realizado também no exterior. Entendendo a necessidade de uma dinâmica própria na busca destes trabalhos e, tomando por base alguns indicadores, que consideram como mais relevantes na produção acadêmica os últimos cinco anos, decidimos por ter esse período como nosso recorte temporal nesta etapa de busca, sendo, portanto, considerados os anais dos anos de 2016 a 2020.

Ao selecionar os anais dos nossos anos de referência, percebemos a necessidade de elaborar uma estratégia de busca, distinta da realizada na BDTD, que compõe a primeira parte desta revisão bibliográfica, uma vez que cada um dos documentos é organizado de forma específica, definida pela instituição que estiver recebendo o evento naquele ano.

Após consulta no site da FAEB, buscando na aba ‘Eventos’ e finalmente ‘Anais ConFAEBs’, tivemos acesso a todos os anais dos eventos. Salvamos então os quatro documentos encontrados que se alocam nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019, conforme determinamos no recorte temporal. Ressaltamos que, por ocorrência da pandemia provocada pelo novo coronavírus, não foi realizado o evento em 2020, como previamente pensado para ocorrer presencialmente. Assim, a FAEB provocou todas as regiões do Brasil para participarem conjuntamente do Encontro Regional da FAEB (ENREFAEB), onde cada região propôs diferentes ações – mesas, palestras, mostras artísticas, etc – e que simultaneamente compuseram uma vasta programação remota. Entretanto, este evento, embora tenha sido extenso em programação, não teve publicação de Anais.

Como estratégia de busca, decidimos utilizar a ferramenta localizar “(Ctrl+F)”, apenas com o descritor “Educação Infantil” como forma de transitar pelos documentos compostos por 1.200 ou até mais de 3.000 páginas. Nossa opção por este descritor se justifica por ser nosso interesse apenas as ações que acontecem na Educação Infantil, especificamente com as crianças de quatro e cinco anos, fase da chamada pré-escola, no ambiente da educação formal. Assim, concluímos que, a partir da localização do termo seria mais consistente nossa busca por trabalhos que analisassem a prática docente em Artes Visuais para este público específico.

A partir da localização do descritor, retornamos aos títulos dos artigos encontrados como primeiro critério de recorte para a inclusão ou exclusão dos trabalhos. Em seguida, procedemos com a leitura dos resumos e das palavras-chave.

Ao concluir esta etapa inicial de análise nos anais do ConFAEB realizados em Boa Vista/RO e Campo Grande/MS, ocorridos respectivamente nos anos de 2016 e 2017, identificamos que, embora houvesse a presença do descritor "Educação Infantil" nos documentos, sendo 59 vezes no ano de 2016 e 275 vezes no ano de 2017, nenhum(a) pesquisador(a) direcionou seu olhar para as práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil. Os trabalhos que se aproximaram do interesse deste estudo nos anos seguintes foram organizados no Quadro 1, para posterior leitura em sua íntegra, vejamos-los:

Evento	Título do Trabalho/ Páginas	Autores	Seção no Evento	Região
XXVIII ConFAEB; VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores 2018 Brasília – DF	O professor pedagogo e o eixo das artes na educação infantil: o caminho se faz caminhando. p. 2701 - 2715	Elizete Tech	Roda de Conversa 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
	Lambeteiros, falantes, bisbilhoteiros, brincantes... Arteiros: construindo saberes, fazeres, entrelaçando olhares sobre formação multicultural dessa terra chamada brazilis. Um projeto de arte na educação infantil p. 2764 - 2776	Nadia Teresinha Moraes Nelson	Roda de Conversa 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
	Arte na educação infantil – cartografia dos desafios e possibilidades p. 2829 - 2841	Renata Cristina Barbosa Rosa Amélia Barbosa	Roda de Conversa 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
	Perceber o olhar atento das crianças sobre o mundo permite realizar propostas convidativas de arte na educação infantil p. 2842 - 2851	Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa	Roda de Conversa 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
29º ConFAEB e 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores 2019 Manaus – AM	Aglutinações professora-pesquisadora-artista e a sala de aula como lugar seguro para as errâncias poéticas p. 564 - 575	Taila Suian Idzi	Roda de Conversa Grupo de Trabalho Ensino de Arte	S

Quadro 1: Artigos encontrados nos anais do ConFAEB entre os anos de 2019 e 2020.
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Como observado no Quadro 1, no ano de 2018, o XXVIII ConFAEB e o VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores foi realizado em Brasília – DF, tendo como título "*Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações*", intencionando discutir, entre outras questões, as políticas públicas para a área. Segundo Guimarães e Rego (2019, p.12) este "evento reuniu mais de 400 professores, pesquisadores, estudantes de Graduação e Pós-Graduação vindos dos vários cantos do Brasil", abrigou apresentações artísticas, sete Mesas Redondas, e 12 Rodas de Conversa em que os(as) pesquisadores(as) e professores(as) puderam comunicar os resultados de suas pesquisas e/ou experiências em campo de trabalho.

Dentre os quase 300 trabalhos (GUIMARÃES e REGO, 2018), discutidos e publicados nos anais do Congresso, foram encontrados quatro artigos, todos apresentados na Seção Roda de Conversa 10, onde foram agrupados os textos que dialogam sobre o Ensino de Arte e a Pedagogia, que tratam da prática pedagógica em Artes Visuais na Educação Infantil. Identificamos que, estes trabalhos, todos produzidos por mulheres, uma possui graduação em Arte, uma é graduada em Pedagogia, outra autora é graduada em Pedagogia e Mestra em Educação, Arte e História da Cultura e no único artigo publicado em parceria por duas pesquisadoras, ambas possuem duas graduações sendo uma em Letras e Pedagogia e a outra graduada em Artes Visuais e Pedagogia, além de possuir Mestrado em Educação, demonstrando que, independente de possuir ou não formação específica no campo das artes, as profissionais que se envolvem com a Educação Infantil percebem a necessidade de estudos mais atentos sobre a prática pedagógica em Artes Visuais nesta etapa da Educação Básica. Quanto a região de origem das pesquisas, todas foram produzidas na região sudeste do nosso país.

No ano de 2019, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) aconteceu o 29º ConFAEB e o 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores com o tema "*Nortes da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil*". Esta edição "reuniu mais de 500 participantes de norte ao sul do País, professores, pesquisadores, artistas, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores, representantes de associações nacionais e internacionais e profissionais das áreas a fins" (PUCCETTI, 2019, p. 15) entretanto, neste evento, apenas um trabalho foi encontrado que se aproxima de nossos estudos, produzido por uma pesquisadora, professora graduada em Artes Visuais, da região sul do país.

Quanto à predominância feminina ao estudo do tema, consideramos a notória presença de mulheres no trato com crianças pequenas ser a motivação do fato observado, assim como a constatação de 80% dos trabalhos terem sido produzidos no Sudeste, região que geopoliticamente ainda se destaca em concentração de instituições e pesquisadores(as) de todas as áreas do conhecimento.

3. Encontros

Ao organizar os trabalhos, listados no Quadro 1, de maneira a aprofundar nossas análises, os agrupamos em três categorias. Na primeira, reunimos os trabalhos que são recortes de dissertações de mestrado em que as pesquisadoras, traçam caminhos procurando analisar suas próprias práticas no cotidiano da escola, a saber: Tech (2018) e Idzi (2019).

Tech (2018), em seu artigo, apresentou um recorte de sua dissertação de mestrado profissional em Artes, onde procurou identificar, a partir de suas próprias memórias, as raízes de parte de sua prática pedagógica, junto às turmas de Educação Infantil nas quais, como pedagoga, assumia o eixo de Arte. A autora, num exercício de autoanálise, disse ter percebido que seus trabalhos não atingiam os objetivos esperados, embora notasse a satisfação das crianças, tanto durante a execução das propostas quanto na exposição das atividades na escola. Tech (2018) então, relatou três episódios, ocorridos em seu percurso docente que a fizeram perceber que, durante as aulas de Artes, se preocupava mais com os resultados, o que pouco interessava às crianças. A autora traçou então, um paralelo entre sua criação na família, na escola, seu convívio com as artes e sua postura profissional, identificando que embora tivesse tido a oportunidade e o incentivo ao convívio com as artes, isso sempre gerava uma expectativa de acerto, o que foi transferido ao seu campo profissional sob o olhar adulto.

> *A forma como foi compartilhado comigo, assim eu compartilhava com as crianças repetindo algumas formas de trabalho que já não mais se enquadravam à forma de pensar, de agir e às necessidades das crianças as quais eu desenvolvia as atividades. (TECH, 2018, p.2728)*

Segundo a autora, essa percepção foi definitiva para que a mudança ocorresse e seu olhar se voltasse ao questionamento primeiro em relação às crianças. Constatou assim, a importância das experiências vividas e dos códigos aprendidos, mas também

da formação e atenção profissional que permite identificar raízes que precisam ser redirecionadas com o passar dos tempos.

Idzi (2019), graduada em Artes Visuais, apresenta em seu artigo, um recorte de sua dissertação de Mestrado em Educação, reflexões sobre sua condição de professora-pesquisadora-artista em uma turma de Educação Infantil e propõe pensar a sala de aula da escola como um espaço seguro para experimentações, que permite o constante questionamento das realizações ali desenvolvidas. Inicia então o texto discutindo as possíveis articulações da professora-artista e pesquisadora e expõe que tal conjunção profissional permite a constante retroalimentação estética para ambas as profissões já que o(a) professor(a) será influenciado(a) por seus saberes e crenças, que serão mais sólidos no campo das artes a partir da vivência do(a) artista, mas que permitirá uma constante desconstrução das certezas existentes pela postura questionadora e de estranhamento próprio das crianças, sendo então, a sala de aula, um fértil e potente espaço de estudo, experiências e ressignificação de certezas.

Ao entender a sala de aula como um laboratório de partilha de saberes, Idzi (2019) se lança em experimentações em que os supostos erros, de todas as ordens como questões próprias dos espaços escolares ou falhas dos procedimentos planejados, se tornam oportunidades de experiências vivas e soluções discutidas por todos(as) os envolvidos – professora e crianças – transformando, assim, os erros em aprendizados e propostas para repensar os procedimentos de trabalho.

Ainda esta autora, apresenta um trabalho em Cianotipia realizado com seus(suas) alunos(as), que, a princípio, não se desenvolveu como o esperado, por algumas questões técnicas de exposição adequada à luz solar e fragilidade do papel que se desfez ao tentar removê-lo ainda molhado do chão, mas que gerou uma oportunidade de reconduzir o trabalho e explorar novas possibilidades, inclusive a de refazer a proposta após maior conhecimento da técnica, mantendo-se aberta para observar as crianças e considerar suas opiniões. Assim, a professora-pesquisadora-artista considera a transformação da sala de aula numa espécie de ateliê, em sua condição de espaço de erros e descobertas que promove novos caminhos, tão próprio do(a) pesquisador(a) que auxiliará o(a) professor(a) tornando-o mais maleável em suas compreensões, possibilitando o constante questionamento de suas práticas e saberes com sabor de descoberta e aprendizagem significativa.

Na segunda categoria, alocamos profissionais que apresentam discussões acerca da prática docente em Artes Visuais na Educação Infantil, elaborando e

realizando oficinas nas escolas em que atuam como professores(as). Aqui apresentamos os trabalhos de Nelson (2018) e Barbosa (2018).

Nelson (2018) apresentou um relato de experiências desenvolvido junto a 290 crianças da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Real – RJ, objetivando, como professora de Arte das turmas, proporcionar aos(as) educandos(as) “o contato com a formação multicultural do povo brasileiro” (NELSON, 2018, p. 2763), através das aulas de arte associadas à ludicidade. A pesquisadora, arte/educadora, após uma breve reflexão teórica sobre criança, o lúdico e o ensino de arte, detalha, no decorrer do texto, o passo a passo dos 10 meses de atividades desenvolvidas, por meio de apreciação, vivência e produção em arte, construindo oportunidades de compreensão e apreensão dos saberes culturais.

A autora segue seu relato apontando as dificuldades e algumas soluções encontradas como a falta de materiais, que serviu de impulso para pesquisa de materiais alternativos; a falta de espaços adequados, tanto para a execução do trabalho como para o armazenamento e para a exposição das produções das crianças, o que gerou a exploração de todos os ambientes do espaço escolar; o pouco tempo semanal, apenas 45 minutos com cada turma; o estranhamento da equipe escolar e dos responsáveis pelas crianças, causado pela diversificação de materiais e metodologias aplicadas, que foi sendo dissolvido e substituído por aceitação, busca pelo entendimento e auxílio no decorrer das ações e reações das crianças. Por fim, Nelson (2018) avalia a aplicação do projeto como positiva, uma vez que percebeu a potência das linguagens artísticas como possibilidade de desconstruir estereótipos e construir fruidores de arte.

Por sua vez, o artigo de Barbosa (2018, p. 2842), pedagoga, Mestra em Educação, Arte e História da Cultura, tendo como objetivo “ampliar o repertório artístico, poético, imagético, cultural e sensível” das crianças, propõe uma Oficina de Arte e Literatura, a ser realizada numa escola em que atuava como professora da Educação Infantil. Para tanto, a autora constrói sua proposta, seleciona e coleta livros, obras de arte, objetos e imagens, estrutura o tempo, com periodicidade semanal na turma, de forma a proporcionar oportunidades de interação, exploração e ação, além de novas formas de pensamento.

Ao entender a infância como uma importante fase da vida, Barbosa (2018), se permite escutar as crianças em seus desejos e necessidades. Assim, elaborou a oficina disponibilizando elementos que permitissem às crianças terem o contato com

a arte, sem a interferência direta da professora/pesquisadora, que apenas intervinha no sentido de incentivar a auto-exposição, a escuta ou ainda a confiança em si e no grupo. Pretendendo aproximar as crianças da arte, a pesquisadora criou propostas como dramatização, leitura e contação de histórias, criação de sequências narrativas, leitura de imagens dos livros e objetos expostos, elaboração de desenhos individuais e coletivos e criação de uma narrativa coletiva em que a autora/professora se posicionou como escriba. A realização do trabalho, diante da observação da pesquisadora, proporcionou às crianças a ampliação de seu vocabulário visual que gerou o aumento das possibilidades de produção das próprias imagens, a capacidade de organização do pensamento interno, bem como a capacidade de escolha do quê desenhar, a oportunidade de exposição das ideias e organização das propostas que se materializaram em falas, posicionamentos, histórias e produções visuais.

Ao final, Barbosa (2018) concluiu que o trabalho com as oficinas foi uma importante oportunidade de apresentar a arte de forma significativa para as crianças que se apropriaram de seus elementos para elaborar os próprios projetos, percebeu também, a evolução dos conhecimentos estéticos e dos processos de autonomia, uma maior participação das famílias e a ampliação do convívio entre as crianças. Por fim, Barbosa (2018) indica que os trabalhos com dramatização, encenação e valorização do desenho, aliados à observação e escuta sensível, se tornaram relevantes no processo de construção de conhecimento mútuo, entre professora e crianças, que aprendem, ensinam e dialogam.

Como terceira categoria, relacionamos o trabalhos em que as autoras não atuam diretamente nos ambientes educacionais com as crianças, Barbosa e Barbosa (2018) fazem uma análise teórica das posturas e necessidades dos(as) professores(as).

Renata C. Barbosa, graduada em Letras e Pedagogia, e Rosa A. Barbosa, graduada em Artes Visuais, Pedagogia e Mestra em Educação (2018), convidam professores(as) da Educação Infantil a repensar suas práticas pedagógicas instigando-os(as) a buscarem direções que alimentem os processos criativos das crianças. Para tanto, apontam a necessidade da arte como um exercício de pesquisa que possibilite percorrer diferentes caminhos em busca de experiências significativas que explorem trilhas não determinadas, mais flexíveis e adequadas às necessidades dos(as) partícipes do processo, professores(as) e crianças, ampliando olhares, saberes, experiências e vivências culturais em suas múltiplas linguagens.

Ao(a) professor(a) cabe ainda, segundo as autoras, o exercício pessoal de ampliar o olhar, ultrapassando convenções e padronizações, valorizando a ação criadora, os processos e construções simbólicas das crianças. Barbosa e Barbosa (2018) também dizem, em seu escrito que o(a) professor(a) precisa (re)conhecer e (re)elaborar constantemente sua formação estética, cujo início se localiza muito antes da formação acadêmica, avançar os tempos e espaços condicionantes e restritivos do exercício das experiências, conectar-se com suas próprias expressões reconquistando sua imaginação o que lhe permitirá percebê-las e valorizá-las também nas crianças. Pensar a arte na Educação Infantil, conforme apontam as autoras, é essencial e exige uma reflexão crítica das práticas pedagógicas que devem proporcionar a liberdade criadora tornando a arte um processo vivo, que possibilite experiências e explore a curiosidade que mantém as crianças em constante movimento sensível com o mundo que as cerca.

4. Conclusões Parciais

Analisar as práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil é um objetivo que pode ser alcançado por meio de variados caminhos que se assemelham, por seu lócus de pesquisa, mas que diferem por seus direcionamentos.

Em nossa busca, transitando pelos anais do ConFAEB, realizados entre os anos de 2016 e 2020, nos deparamos com alguns desses caminhos que juntos nos dão pistas importantes sobre pensamentos, proposições, realizações e relações que vêm sendo elaboradas, construídas e travadas pelos indivíduos envolvidos nesse processo, professores(as), crianças, famílias, gestores(as), comunidade escolar.

Numa atitude corajosa, de alguns(mas) profissionais que se dispõem a exposição pessoal, encontramos relatos e análises de experiências vividas no chão das escolas, em busca de rastros que ajudem a configurar e organizar práticas que se tornem significativas, tanto para as crianças quanto para os(as) adultos(as) envolvidos(as), em que os(as) professores(as)/pesquisadores(as) identificam e apontam suas próprias dificuldades, reconhecem equívocos, analisam ações, se permitem ouvir as crianças em suas percepções, proposições e entendimentos e reelaboram práticas e pensamentos.

Ao voltar o olhar para o(a) professor(a), são analisadas de que modo suas experiências, conhecimentos e convívio no campo das artes, bem como sua formação

inicial e continuada influenciam em suas formas de conduzir os trabalhos com as crianças contribuindo, de alguma maneira, com a prática docente destes indivíduos. Entre pedagogos(as), licenciados(as) em Artes Visuais, Mestres e Doutores em Educação e Artes Visuais, é consenso o reconhecimento da necessidade de identificar que códigos foram aprendidos e apreendidos pelos(as) professores(as) que trabalham com as Artes Visuais nas escolas, pois estes, serão seus gatilhos nos espaços educacionais.

O caminho escolhido por alguns(mas) pesquisadores(as) foi a elaboração e execução de oficinas, onde um universo se abre em propostas que se articulam por vários espaços de visualidades, com imagens estáticas ou em movimento, com a utilização de livros físicos, suportes e riscadores tradicionais ou recursos tecnológicos que convidam as crianças a explorarem seus espaços, oferecendo informações técnicas ou se permitindo compreender os interesses e desejos das crianças que exploram poeticamente suas possibilidades. Experiências estas que permitem erros, tornando a sala de aula um espaço possível de experimentações e também de incertezas e frustrações que podem e devem ser reelaboradas e analisadas junto às crianças refazendo atividades com mais possibilidades, mas, sobretudo com a certeza da proposição de experiências vivas e estimulantes.

São muitos os caminhos, sem excluir os(as) teóricos(as) que passeiam por documentos, noções e teorias, indispensáveis na construção de qualquer conhecimento. E nesta caminhada, algumas trilhas se entrecruzam e já nos apontam percepções imprescindíveis, como a vivência necessária do(a) professor(a) com a arte e os espaços artísticos, assim como a formação que pode lhe possibilitar um olhar ampliado para as possibilidades da linguagem das Artes Visuais nos ambientes educacionais; e o olhar para as posturas, formas de agir, sugestões, análises e atenção às crianças, a quem se dirigem nossos esforços, seres potentes, construtores e conhecedores de seus desejos que não podem ser apagados em sua potência criativa e investigativa.

Por fim, percebemos ainda a tímida atenção ao tema, afinal, em quatro anos, no ConFAEB, encontramos apenas cinco artigos e seis pesquisadores que investiram seus esforços à refletir as práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil, o que nos sugere a real necessidade da continuidade deste trabalho.

Referências:

Resumo de Evento
BARBOSA, R. C.; BARBOSA, R. A. Arte na Educação Infantil – cartografia dos desafios e possibilidades. In: GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: **Anais [do] XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL [e] VI CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES**. Brasília, DF, 2018. ISSN : 2525-880X, p. 2829 – 2841.

BARBOSA, R. P. N. M. Perceber o olhar atento das crianças sobre o mundo permite realizar propostas convidativas de arte na educação infantil. In: GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: **Anais [do] XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL [e] VI CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES**. Brasília, DF, 2018. ISSN : 2525-880X, p. 2842 – 2851.

GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: **Anais [do] XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL [e] VI CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES**. Brasília, DF, 2018. ISSN : 2525-880X

IDZI, T S. Aglutinações professora-pesquisadora-artista e a sala de aula como lugar seguro para as errâncias poéticas. In: CATELAN, Fernando Bueno; LOPES, Valter Frank de Mesquita. (orgs). Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: **Anais [do] XXIX CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL [e] VII CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES**. Manaus, AM, 2019. ISSN: 2525-880X. p. 564-575.

NELSON, N. T. M. Lambeteiros, falantes, bisbilhoteiros, brincantes... Arteiros: construindo saberes, fazeres, entrelaçando olhares sobre formação multicultural dessa terra chamada brazilis. Um projeto de arte na educação infantil. In: GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: **Anais [do] XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL [e] VI CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES**. Brasília, DF, 2018. ISSN : 2525-880X, p. 2764 – 2776.

PUCCETTI, R. Apresentação. In: CATELAN, Fernando Bueno; LOPES, Valter Frank de Mesquita. (orgs). Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: **Anais [do] XXIX CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL [e] VII CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES**. Manaus, AM, 2019. ISSN: 2525-880X. p. 15 - 17.

TECH, E. O professor pedagogo e o eixo das artes na educação infantil: o caminho se faz caminhando. In: GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: **Anais [do] XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL [e] VI CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES**. Brasília, DF, 2018. ISSN : 2525-880X, p. 2701 – 2715.

Documentos eletrônicos
FAEB, Federação de Arte Educadores do Brasil. **Sobre a FAEB.** 2019. Acesso: 13/08/2021 Disponível em: https://www.faeb.com.br/.

A ANIMAÇÃO DAS OBRAS DOS MUSEUS NA ESCOLA: PARA ALÉM DA LEITURA DE IMAGENS

Resumo:

Objetivamos neste artigo aproximar artistas e obras presentes no Museu de Arte Contemporânea (MARCO), aos alunos das escolas das distintas redes de ensino. Pensamos como aproximação, não apenas os momentos de visitas mediadas, mas nas intervenções a partir das imagens de obras que estão no acervo permanente do museu, por meio de animações, provocando com isso, a sensação de pertencimento da obra e o estudo em detalhes dos elementos que as compõem. Podendo ainda, refletir sobre o contexto que determinada imagem foi produzida e os deslocamentos possíveis para novos cenários. Como base para essa escrita, utilizamos os conceitos de mediação, intervenção e tecnologias digitais.

Palavras-Chave: prática pedagógica, recursos tecnológicos, ensino de arte

Resumo em língua estrangeira:

In this article we aimed to bring artists and works present in the Museum of Contemporary Art (MARCO), closer to the students of schools from different educational networks. We thought as approach, not only the moments of mediated visits, but in the interventions on the images of works that are in the permanent collection of the museum, through animations, thus provoking the feeling of belonging to the work and the detailed study of the elements that compose them. We can also reflect on the context in which a certain image was produced and the possible displacements to new scenarios. As a basis for this writing, we used the concepts of mediation, intervention, and digital technologies.

Keywords: pedagogical practice, technological resources, art teaching

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo[1] discorremos sobre as possibilidades de desenvolver o conhecimento artístico a partir de uma proposta pedagógica que utiliza da animação como recurso para mediar às obras presentes no Museu de Arte Contemporânea de

[1]Esse artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida pela autora nas disciplinas de Pesquisa em Artes Visuais I e II e concluída na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: Obras animadas: outras formas de levar o museu para a sala de aula, no ano de 2020.

Mato Grosso do Sul – MARCO/MS[2]. Essas obras são parte do acervo permanente do museu e estão expostas na sala do primeiro andar. De todas as produções expostas neste espaço, selecionamos três obras, sendo uma da artista Lídia Baís, outra do Humberto Espíndola e a ultima, do artista Jorapimo.

Esse estudo iniciou a partir das percepções vividas nos períodos dos Estágios Obrigatórios e nas visitas ao museu de arte da cidade. Esses dois momentos influíram em reflexões a cerca das imagens de obras presentes na vida de crianças e jovens. Daí a questão: Como aprofundar a relação com as obras expostas no museu ao cotidiano dos alunos (as)? E como inserir as tecnologias digitais em propostas de leitura de imagens?

Compreendemos de acordo com Certeau (2014), que o cotidiano surge das relações que são estabelecidas, em que os objetos e códigos vão se alterando e compondo uma re(apropriação) do espaço a partir dos seus usos. Portanto, a prática do cotidiano para Certeau (2014) é a prática do lugar, a maneira como os sujeitos o transformam a partir das vivências, para isso, é preciso movimento, ações de deslocamento para que o espaço exista, do contrário temos lugares fixos como menciona o autor: “[...] a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelo pedestre.” (CERTEAU, 2014, p. 201). Assim, a obra fixa na parede do museu ganha sentidos e significado a partir dos movimentos de quem as observa, interpreta, dialoga.

Nesse contexto, para poder pensar em práticas e novas possibilidades em sala de aula, propomos entender o papel do professor, que segundo Martins e Picosque (2012) trata-se de um papel de mediador, cabendo a ele, proporcionar conhecimentos e experiências que permitam a construção de conceitos, criticas e descobertas de outras possibilidades de criação. Durante esse percurso de mediador, o professor, deve proporcionar um contato que deixe o aluno aberto a sentimentos, sentidos e sensações.

Além de professor mediador, de acordo com Martins e Picosque (2012), o professor também é curador, pois será ele quem decide quais obras serão mostradas em sala e os porquês disso, essas escolhas serão a base para a formação dos alunos, para a elaboração de ideias como o valor da arte e os conceitos de artístico e estético. O professor deve fazer uma escolha consciente das

[2]O Museu de Arte contemporânea de Mato Grosso do Sul criado em 1991, mas apenas em 2002 passou para a sede definitiva do museu no Parque das Nações Indígenas em Campo Grande - MS, o acervo atual do museu possui mais de 1.600 obras (MS/MARCO, 2021).

referencias que serão levadas em sala, e assim, com essa curadoria, ele pode promover o surgimento de novas ideias e criticas entre os alunos. De acordo com Utuari (2012),

> *[...] o professor curador seleciona, pensa possíveis conceitos a serem explorados como os alunos. A união da ação mediadora e da linha curatorial pode ativar culturalmente uma obra de arte. Para que o professor tenha sucesso nestas duas funções, hoje solicitadas no ensino de arte, pensar seu repertório cultural e didático é fundamental (UTUARI, 2012, p. 55).*

Neste texto, insistimos que o professor de arte, ao longo de sua formação inicial e continuada, precisa ter contato com imagens variadas, tanto de obras expostas em espaços museais, como aquelas veiculas em mídias, em materiais impressos, imagens do audiovisual, das histórias em quadrinhos, dos *games*, das animações, para formação e ampliação do seu repertório, podendo ler diferentes cotidianos e estabelecer com isso, espaços e lugares de leitura do mundo e de si mesmo, afinal, propõe-se conhecer diferentes artistas e contextos, seja nas exposições em espaços institucionalizados, seja na leitura de obras abertas, expostas nos muros, prédios e as outras que circulam na internet.

Propomos como organização deste artigo a seguinte conformação: além desta introdução, apresentamos na sequencia o item “Da imagem estática para a animação”, onde discorremos sobre as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas por meio das tecnologias digitais. Um terceiro item aborda o tópico “Uma proposta animada”, que tratamos de descrever o processo de escolha de três obras do acervo permanente do MARCO e seus respectivos artistas e o processo de desenvolvimento das animações produzidas a partir das referidas obras. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa e das possíveis contribuições.

2. Da imagem estática para a animação

Por meio das observações realizadas durante as vivências nos Estágios Obrigatórios de Artes Visuais, alocados entre o 4º e 7º semestre da licenciatura em Artes Visuais da UFMS, foi possível perceber que nas aulas de arte em que acompanhamos, a imagem é um recurso principal e esteve presente na maior parte das aulas desenvolvidas pelas professoras de arte do ensino fundamental I e II. E, para que essa imagem esteja presente na sala de aula, os professores usam de diversos recursos como, por exemplo: projeção de slides, imagem impressa, livros paradidáticos, etc. Além disso, se a escola tem o acesso à internet, uma sala adequada, um projetor ou uma sala multimídia, pode proporcionar aos alunos

visitações *online* em museus, ou usar de aplicativos como o *google* imagens para poder ver as obras em detalhes ou aprender a historia delas.

Porém, mesmo nesse cenário em que a escola possui os meios para uma apreciação de imagem com o uso da tecnologia, ainda possuímos outras indagações, a saber: como são realizadas a mediação dessas imagens, ou mesmo o interesse dos alunos em relação ao que é apresentado? Como podemos despertar esse interesse do aluno para obras que por vezes estão distantes da realidade dele ou com temas que não são interessantes em um primeiro contato?

Afinal, compreendemos que não existe uma garantia que o aluno vai participar e atribuir sentido aquela ação, ou mesmo, ter interesse nas imagens ou no contexto histórico e social das mesmas. Isso nos permite atentar para os apontamentos de Ferraz e Fusari (2009, p. 18), ao afirmarem que "[…] é fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo […]". Portanto, como transformar esse contato do aluno com a imagem, um momento de aprendizagem significativa, um processo dinâmico, ao mesmo tempo em que permita o deleite, a fruição, o diálogo entre o que se apresenta e as narrativas que podem surgir desta experiência.

Pensando nisto, propomos trabalharmos com diferentes formas de ver/olhar/observar/escutar uma obra, levando para a escola pequenos vídeos animados das mesmas, onde os alunos podem interferir na obra, adicionando movimento e som, trazendo novos elementos e transformando a narrativa. Assim inserindo a tecnologia no ensino de arte, e explorando outras praticas e conteúdos para aproximar a arte e os alunos. Afinal, compreendemos que:

> *Quando se transpõem as práticas educativas para o mundo virtual, os elementos reflexivos também precisam ser considerados, na medida em que as práticas se aprimoram e se transformam com base na crítica e na reflexão. As práticas educativas online se expressam em atividades por meio de recursos educativos digitais, podendo obter contornos mais ou menos participativos (SILVA, 2018, p.91.).*

Não estamos falando sobre deixar a obra mais "interessante", mas sim, sobre dialogar as diferentes possibilidades de visualidade com os alunos, pois no momento em que transformamos a pintura em uma animação a obra sofreu interferências de quem a recria. Tratamos do processo de animar uma obra como uma intervenção, ou uma interferência, onde os alunos podem observar que uma imagem, mesmo as obras de arte, pode ser recriada a partir dos entendimentos de tempo e espaço, e

que as concepções sobre a arte também são elaboradas a partir da historia do tempo presente. Barja considera ser,

> *[...] importante para o livre crescimento das artes, a linguagem das intervenções instala-se como instrumento crítico e investigativo para elaboração de valores e identidades das sociedades. Aparece como uma alternativa aos circuitos oficiais, capaz de proporcionar o acesso direto e de promover um corpo-a-corpo da obra de arte com o público, independente de mercados consumidores ou de complexas e burocratizantes instituições culturais (BARJA, 2008, p. 216).*

Uma atividade como intervenção em sala de aula, pode ser uma oportunidade do aluno em pensar novos contextos para a obra e atribuir novos significados a ela, também pode trazer a arte para diferentes plataformas, possibilitando usar novos espaços e materiais.

Precisamos pensar na inclusão da tecnologia nessa intervenção, como a fotografia, o vídeo e a colagem digital, que podem propor diferentes maneiras de ler uma imagem, e também serem atividades interativas em sala. Portanto, vemos uma necessidade em trabalhar com o aluno um repertorio de imagem que não se prenda a imagens estáticas, fixadas em paredes ou mesmo em muros, possibilitando com isso, que diferentes linguagens sejam parte do aprendizado.

Queremos ressaltar neste texto, a necessidade das tecnologias digitais no ensino de arte e que isso seja um meio para a leitura de imagem, para a produção artística, como por exemplo, a elaboração de uma atividade que envolva o processo de animação, afinal, é na escola, como um primeiro contato que muito será apresentado ao aluno, como pontua Kenski ao afirmar que:

> *Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquirem conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora da casa são resultado do poder educacional da família e do meio em que vive. Da mesma forma, a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos. (KENSKI, 2003, p. 19)*

Assim, instituição escolar e o professor especificamente, são propositores pela forma como o estudante irá se relacionar com as tecnologias disponíveis. A partir dessa percepção é que nos interessa relacionar o ensino de arte e as tecnologias disponíveis para a produção de atividades artísticas.

Salientamos que, essa ideia de conhecer as obras por meio de animações, já foi executada em diferentes formatos, essas animações colocam a obra no campo digital, transformando-a em vídeos que podem ser compartilhados de maneira *online*. Um exemplo é o trabalho de Christian Flores, onde ele produziu um vídeo

musical com a obra “As meninas” de *Diego Velázquez*, o vídeo se chama “*Velaske, yo soi guapa*[3]*?”* e nele a menina central pergunta aos outros personagens da obra se ela é bonita, o artista *Velázquez* interrompe a mesma e começa, cantando, a contar fatos históricos envolvendo a menina e a pintura. Na figura (01), podemos observar a legenda posta sobre a obra fazendo observações e indagações.

Figura 1 - Christian Flores. Imagem retirada do vídeo “Velaske, yo soi guapa?”. (Imagem retirada de: https://www.youtube.com/watch?v=Il6p2-40-F0)

Essa animação traz uma diferente proposta para conhecer a obra, misturando um gênero de musica muito atual com uma pintura realizada em meados de 1600. Além disso, a letra da música traz os fatos históricos dos personagens retratados e da historia da pintura em si. Com isso, podemos pensar em diferentes processos para a compreensão da arte e sua história e também nas possibilidades de dialogar com os alunos do ensino fundamental I e II.

Outro exemplo de intervenção animada em obras é o projeto “*Van Gogh Shadow”* do grupo *Luca Agnani Studio*, aqui o objeto animado foram às obras do Van Gogh, em que varias delas foram transformadas em *gifs*[4], e foram adicionados objetos atuais, como por exemplo, um personagem escutando musica em um fone de ouvido. Importante mencionar, que o vídeo produzido com a obra de Velázquez, difere dos objetivos relacionados a propostas de criação dos *gifs* que tem como objeto as obras de Van Gogh.

O que nos permite utilizar esses dois trabalhos como exemplos, são a relação com as tecnologias digitais e a possibilidade de criar materiais educativos e ou atividades artísticas com os alunos utilizando desses recursos, onde podemos produzir longos vídeos educativos ou mesmo *gifs*, podemos adicionar elementos que

[3] Para maior compreensão do processo é possível acessar o link: https://youtu.be/Il6p2-40-F0 e conhecer o referido vídeo.
[4] É um formato de imagem, ele pode ser usado para imagens estáticas ou imagens animadas, ele é uma junção de imagens de baixa compressão que, quando passadas, dão a sensação de movimento.

não fazem parte da obra original, como também retirar elementos, é uma técnica ampla com possibilidades artísticas interessantes para os alunos conhecerem.

3. Uma proposta animada

Neste trabalho propomos a utilização da animação como recurso para conhecimento e aprofundamento das obras de arte no ensino de arte, oferecendo outras maneiras de levar a imagem para a sala de aula, ou mesmo a utilização da animação nas exposições, como um percurso educativo durante as mediações.

Para atingir esse objetivo selecionamos, como exemplo, três animações construídas durante a pesquisa de Conclusão de Curso, intitulada: Obras Animadas: Outras Formas de Levar o Museu para a Sala de aula. Essas animações foram desenvolvidas a partir de obras de artistas sul-mato-grossenses que fazem parte do acervo permanente do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO). As obras selecionadas para a animação foram: o “Micróbio da Fuzarca” de Lídia Baís[5], “O Sopro” da série Divisão do Estado de Mato Grosso do Sul do artista Humberto Espíndola[6] e “O Pantaneiro” do artista Corumbaense Jorapimo[7].

Essas obras foram transformadas em animações de 10 segundos, com adição de musica e movimento. Esse trabalho foi realizado a partir de softwares distintos, aqueles apresentados ao longo da formação inicial na graduação de artes visuais. Na escola, a depender da turma com a qual o trabalho será desenvolvido, softwares mais simples ou mesmo aplicativos poderão ser utilizados,

Propomos ao observador ir além de ver uma imagem, mas escutar, perceber seus elementos visuais em movimento, provocar o sentir por meio dos olhos, ouvidos e viver uma experiência estética. A obra conta a própria historia e convida ao aluno a fazer novas intervenções na mesma, e ao disponibilizar esses vídeos animados a obra pode chegar com mais facilidade dentro da sala de aula ou na casa do aluno.

[5] Lídia Baís (1900-1985), foi uma artista nascida em Campo Grande - MS, criou o primeiro salão do Museu Baís em 1955, onde ainda é exposto obras da artista. A artista abordava em suas obras, principalmente, temáticas religiosas (GUIA DAS ARTES, 2015).
[6] Nascido em Campo Grande - MS em 1943, Humberto Espíndola é um artista plástico, conhecido por abordar a bovinocultura como tema de suas obras (ITAÚ CULTURAL, 2021).
[7]José Ramão Pinto de Moraes - Jorapimo (1937-2009) nasceu em Corumbá - MS, foi um importante artista plástico para o MS que tratava em suas obras a temática do pantanal (DIARIO CORUMBAENSE, 2009).

Para entender as possibilidades artísticas da animação dentro da sala de aula, primeiro vamos apresentar às obras selecionadas e disponibilizar para o leitor o link de acesso à animação. Começamos por apresentar a obra Micróbio da Fuzarca de Lídia Baís.

Figura 2 - Lídia Baís. Micróbio da Fuzarca, s/d. Pintura óleo sobre tela. 69 cm x53 cm. Acervo: Museu de Arte Contemporânea de Mato Groso do Sul, Campo Grande - MS, Brasil. (Imagem retirada de https://www.facebook.com/184737898311263/photos/micr%C3%B3bio-da-fuzarca-t-l%C3%ADdia-ba%C3%ADs-%C3%B3leo-stela-69-x-53cm-sd-acervo-marco-campo-gran/849923015126078/)

Na figura (2), podemos observar uma imagem que representa os demônios da própria artista. Suas muitas crises de identidade ao longo da vida, aqui são representadas como uma morte simbólica de quem ela é, uma figura que seria um autorretrato da própria artista (REIS, 2017).

A partir da mediação da obra: o Micróbio da Fuzarca, tivemos como objetivo as possibilidades da criação de um autorretrato e ao mesmo tempo, refletir sobre os conceitos de vida e morte, além de fugir de uma temática relacionada à paisagem, uma ideia que por vezes perpassa o imaginário das pessoas quando no referimos a artistas sul-mato-grossenses e a proximidade com a temática das paisagens do pantanal. Também, no interessa nesta obra o mistério e a morbidez que pode estar na obra, gerando a tensão da figura e a relação como seu título.

No desenvolvimento da animação[8], foram priorizados os movimentos dos braços, pernas, cabeça, cabelos e cauda do personagem, quase como se ele

[8] Os estudos iniciais propostos para a criação das animações podem ser visualizados no endereço: “O Micróbio da fuzarca” - https://youtu.be/ywpHPAIfr3I, “O Sopro” - https://youtu.be/yW9ei17QTDM e “O Pantaneiro” em https://youtu.be/fqh7Uej-gOs

estivesse dançando de uma maneira que causasse um desconforto. A música escolhida para a animação foi *To Haveto in Least Water* de *patches*, pensada para aumentar essa sensação de desconforto, sendo uma música instrumental onde o compositor consegue capturar esse clima de tensão. A proposição presente na animação tem relação com as possibilidades de sentir e pensar a obra de Lídia Baís, que será estimulada e ampliada a partir da mediação do professor e ou da professora de arte.

Na segunda animação, feita a partir da obra “O Sopro”, de Humberto Espíndola, que pode ser observada na figura (3), iniciamos buscando a compreensão do contexto histórico.

Figura 3 - Humberto Espíndola. O Sopro, 1978. Pintura óleo sobre tela. 130 cm x 170 cm. Obra localizada no Museu de Arte Contemporânea de Mato Groso do Sul, Campo Grande - MS, Brasil. (Imagem retirada de http://humbertoespindola.com.br/005-obras-010.htm)

Na analise da obra e do entendimento do movimento relacionado a divisão do Estado de MT, partimos das considerações de Renan Carnaúba de Oliveira, ao esclarecer que:

> *Neste período, também, o Brasil estava sob a ditadura militar e, no mesmo ano, o estado de Mato Grosso foi dividido em dois estados brasileiros. A obra apresenta cores que nos remetem à bandeira nacional brasileira. O chifre e a parte acima da cabeça do boi, o cupim, são elementos que geram diálogos acerca da influência dos grandes criadores de gado na política e economia regional. A boina militar associada ao ano em que a obra foi elaborada gera reflexões sobre o contexto espacial e temporal em Espíndola estava envolvido. (OLIVEIRA, 2019, p. 9)*

A animação dessa obra tem a intenção de destacar a chama dividindo os estados, já os demais elementos do quadro se movimentam em torno dessa chama, em uma forma de dança comemorando a divisão do estado de Mato Grosso, mas o foco esta todo no ato da divisão, na chama trepidando e separando os estados, que

também se movimentam, se afastando e aproximando, representando a divisão. Pensando na sensação e no envolvimento que se pretende junto aos alunos, também escolhemos para o repertório musical o título *Krishna's Calliope* de Jesse Gallagher, pensando em uma trilha sonora de triunfo, representando a conquista do estado de Mato Grosso do Sul ao ser criado. Interessante salientar o quanto foi significativo propor as animações a partir das três obras já mencionadas, pois com o objetivo lançado, houve por parte da acadêmica a busca por diferentes possibilidades de propor a mediação, o acesso à obra e a contextualização histórica de cada produção artística.

A última obra animada proposta para estudo no TCC, foi a pintura intitulada "O Pantaneiro" de Jorapimo. Nessa obra o autor nos apresenta dois homens a cavalo atravessando um rio, junto de seu gado. A obra tem um tom laranja remetendo ao pôr do sol pantaneiro. A imagem, uma cena típica dos pantaneiros em suas comitivas já nos sugere movimento e representa o cotidiano de uma população bastante presente na região de Corumbá (MS), por exemplo.

Figura 4 - Jorapimo. O Pantaneiro, s/d. Pintura óleo sobre tela.
Acervo: Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, Brasil.
(https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/5205/jorapimo-vive)

A animação desta obra teve como objetivo aumentar a sensação de movimento, de passagem do tempo, os bois e de poder ser parte da cena cotidiana apresentada. Na animação propomos que os pantaneiros também tivessem movimentos adicionados, como a representação de estar andando para frente e para trás, mostrando a dificuldade em atravessar o rio e a resistência da água, assim, as ondas também foram animadas, e a ambientação foi feita com a música *Checkmate* de Nathan Moore, uma musica mais calma, na intenção de manter a leveza da obra.

Para criar essas animações foi necessário dividir em três partes. Primeiro as imagens foram enviadas para o Adobe Photoshop[9], onde foram separados em

[9]*Software* de edição de imagens, desenvolvido pela *Adobe Systems.*

camadas as partes que seriam animadas e as partes que seriam fixas e o fundo, em seguida o arquivo com as imagens separadas em camadas foram encaminhadas ao *Adobe After Effects*[10] para animar separadamente cada camada, e por fim os vídeos já animados foram enviados ao *Adobe Premiere Pro*[11] para a adição de música e edição no tempo de vídeo.

Ao criar essas animações conseguimos observar as possibilidades artísticas que esses *softwares* possuem, e como seria interessante incluí-los nas escolas, introduzir a tecnologia na aula de arte é importante, atualmente é possível fazer arte através do computador e os alunos devem aprender os instrumentos para isso.

Com a pesquisa finalizada, foi possível observar que ao trazer a animação como uma produção em sala e enquanto uma prática pedagógica pode permitir ao aluno compreender que uma atividade da escola não precisa estar presente apenas naquele espaço, e nem mesmo em um mesmo formato, mas novos processos podem ser criados utilizando também, das tecnologias digitais.

Compreendemos que trabalhar com intervenção por meio da animação pode ampliar o repertorio artístico do aluno e oferecer diferentes experiências com a arte, além de propor novas maneiras de interpretar e criar. Nisto, foi possível considerar também as dificuldades das escolas em oferecerem os programas utilizados ou disponibilizar instrumentos para a inserção da tecnologia em sala, como computadores e acesso a internet, porém a necessidade em incluir tecnologia nas escolas se torna cada vez mais importante e não podemos evitar pensar em atividades com uso da tecnologia por medo de não haver equipamento, mas cada vez mais exigir que os recursos necessários sejam disponibilizados para a produção de atividades artísticas e para a ampliação do acesso as obras presentes em distintos espaços culturais.

3. Referências

BARJA, Wagner. **Intervenção/terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano**. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI), v. 1, n. 1, p. 213-218, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

[10] Software de composição e finalização de vídeo, usado para retoques e acabamentos finais, como, efeitos especiais, elementos gráficos, animações, entre outros, desenvolvido pela *Adobe Systems*.
[11] *Software* de edição de vídeo profissional, personalizável e não linear, desenvolvido pela *Adobe Systems*.

FUNDAÇÃO DE CULTURA DE MATO GROSSO DO SUL. **Museu de Arte Contemporânea – MARCO**. Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Acessado em 23 set. 2021. Online. Disponível em: https://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/museu-de-arte-contemporanea-marco/.

GUIA DAS ARTES. **Lídia Baís**. Guia das Artes, São Lourenço, 2015. Acessado em 22 set. 2021. Online. Disponível em: https://www.guiadasartes.com.br/lidia-bais/biografia.

ITAÚ CULTURAL, **Humberto Espíndola**. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura, São Paulo, 2021. Acessado em 22 set. 2021. Online. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8706/humberto-espindola.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, Sp: Papirus, 2003.

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

NUNES, Rosana. **Do estilo próprio, Pantanal era a grande inspiração de Jorapimo**. Diário Corumbaense, Corumbá, 22 nov. 2009. Acessado em 22 set. 2021. Online. Disponível em: https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=7597.

OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. **Memória, Patrimônio e Arte: a visibilidade dos acervos de museus de arte contemporânea brasileiros**. Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados de História, São Paulo, v. 40, p. 43-69, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6124/4446>. Acesso em: 16/06/2020.

REIS, Fernanda. **Lídia Baís: arte, vida e metamorfose**. Dourados – MS: Ed. UFGD, 2017.

SILVA, Ariane Abrunhosa da. **Educação & museus brasileiros: práticas educativas online e a potencialidade de uma cultura participativa**. 2018. 294 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

UTUARI, Solange. **O professor propositor**. Seminário Nacional de Arte e Educação, n. 23, p. P. 53-59, 2012.

O CORPO GORDO NA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS: A PERCEPÇÃO ESTÉTICA CONSTRUÍDA NA DISCIPLINA DE FIGURA HUMANA.

José Vinícius de Melo Scheffer[1]

Resumo:
Esse trabalho busca apresentar um resultado final da disciplina de figura humana do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, refletindo sobre o processo criativo apresentada pelas questões do corpo gordo nas artes visuais, das questões de gênero e sexualidade e da formação poética/estética. A pesquisa usa como ferramenta e suporte a criação do próprio autor, baseando-se pela "Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia" (DIAS e IRWIN, 2013). O processo poético utiliza como técnica a aquarela e o desenho de observação da figura humana. A reflexão fica sob o olhar da formação inicial de professores de artes visuais e dos processos formativos no curso superior.

PALAVRAS–CHAVE: Desenho da Figura Humana, Artes Visuais, Formação Inicial.

Resumo em língua estrangeira:
This workpaper seeks to present a final result of the human figure discipline of the Licentiate Degree in Visual Arts at IFCE, thinking over creative process caused by the fat body issues in the visual arts, gender issues and poetic/aesthetic training. The research uses as and support the author's own creation, based on the tool by "Art-Based Educational Research: A/r/tography" (DIAS and IRWIN, 2013). The poetic process uses as a technique the watercolor and drawing of observation of the human figure. The reflection is under the gaze of the initial training of visual teachers and the training processes in higher education.

KEYWORDS: Human Figure Drawing, Visual Arts, Initial Training.

1. Introdução

O relatório foi idealizado a partir da necessidade do autor em finalizar o componente curricular formativo do curso de Licenciatura em Arte Visuais, criado pela resolução n° 010, de 18 de julho de 2008, do Instituto Federal do Ceará – IFCE da qual precisa cumprir a demanda formativa para a unidade curricular intitulada de Desenho da Figura Humana - DFH que compete, como segue em seu Programa de Unidade Didática – PUD, que o alunado consiga:

[1]Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Fortaleza. Especialização em Arte Educação pela Uniasselvi. E-mail: melo.viny@gmail.com

> *Desenhar e pintar a figura humana. Exercitar a representação gráfica e pictórica de modelo vivo (masculino e feminino). Pesquisar os cânones de representação da figura humana ao longo dos diferentes períodos históricos. Despertar o interesse por diferentes possibilidades na representação da figuração humana, quer sejam de observação ou de imaginação. Praticar o desenho e a pintura de cavalete. Experimentar exercícios de desenho e pintura com o gesto largo e expressivo. (IFCE, 2018)*

Desse modo, o licenciado irá ter compreensão sobre o estudo do desenho humano para ser aplicado em escolas e educação não-formal, neste caso, podendo atuar em escolas da Secretária de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE) ou Secretaria Municipal de Educação de Forteza – SME, assim como consta o PPP do curso de artes visuais:

> *Formar professores em Artes Visuais para a Educação Básica e para atuar também em espaços não escolares, com função pedagógica, dando-lhes acesso aos diversos conhecimentos relacionados a essa manifestação da cultura (técnicas, procedimentos e conhecimento de materiais), bem como aos referenciais teórico-metodológicos necessários à sua atuação no campo profissional do ensino. (IFCE, p. 25)*

Ainda sobre esse aspecto formativo, o curso pressupõe uma formação em tríade, como professor-pesquisador-artista e consta no processo formativo geral a realização da Prática Como Componente Curricular – PCC que não contempla essa unidade curricular, mas exerce força maior, com carga horária a ser registrada e entregue a coordenação, como cumprimento obrigatório em outras unidades curriculares. Se faz importante pensar sobre essa ação, visto que o conceito de professor-pesquisador-artista não é uma forma de ação dividida, mas sim um conjunto de realizações a ser feitas pela mesma pessoa. Um fato que deixamos para as futuras gerações de magistrados do curso ressignificar.

O tema para a construção desse relatório torna-se e relaciona-se nos percursos de vida, inserido na educação formal e informal vivenciadas durante sua trajetória. Compreendendo as problemáticas educativas que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, uma das principais demanda que se tem é o processo metodológico utilizado pelos professores, do qual este trabalho tem como objetivo geral além da construção de uma obra. Ainda educamos com o pesando de “ideologia gênero”, masculino e feminino, corpos saudáveis e comprometidos com a estética ideal, e “como a representação gráfica e pictórica de masculino e feminino”.

Em análise das observações na produção da obra, surgiram vários questionamentos como: o que produzo cria processos educativos? A formação em Artes Visuais me ampara conceitualmente e tecnicamente para o mercado artístico-educacional da cidade? Será a minha falta de habilidade técnica ou cansaço mental?

Como produzir de forma sustentável e acessível? Essas são algumas dúvidas que nortearam a construção desse relatório e atividade pratica.

Para este relatório propomos a aplicação de uma metodologia para pesquisa em arte visuais, sendo aplicado uma análise do processo de criação, uso de matérias, formas, escolhas, técnicas, referencias e contexto histórico. Essa abordagem será seguida do processo de ensino-aprendizagem utilizando a repetição e prática. A partir dessa experiência compreendemos a importância dos processos de ensino em artes visuais, de produção e envolvimento com referências significativas.

A partir dessas indagações, foi construído o objeto de pesquisa e que se propôs a compreender o processo de construção imagética e de narrativas de corpos gordos, LGBTQIA+, negros e discentes na história e ensino das artes visuais analisando entre práticas, vivências e produção de material artístico no decorrer da obra solicitada.

As contribuições deste relatório estão para a finalidade de encerrar um ciclo formativo, mas de criar reflexões na produção do autor e no modo de vivenciar experencias nessa vida.

2. Figura Humana

O processo de desenho já tem sido muito pesquisado, aplicado e utilizado por diversas civilizações ao longo dos tempos, alguns registros apresentam como é importante para a história da humanidade registros em parede, produzidos por civilização antigas, desenhos de vários formatos, formas e objetivos. Para a pesquisa de artes visuais, o desenho pode ser encontrado como desenho artísticos livre, esboços, sketches, croquis e da figura humana que podemos compreender como:

> *A forma de expressão do desenho criada pelo ato de desenhar o desenho da figura humana é uma forma de compreender a si mesmo materializada pelo gesto mecânico de um material gravador sobre uma superfície e pelas técnicas necessárias para melhor se expressar, desenhar é criar identidade para si e para os outros que viram seu desenho (JUBRAN, 2013, p. 148)*

Uma das formas de compressão da figura humana, como visto, seria de auto expressão de si, um retrato, caricatura ou representação imagética do próprio corpo, do corpo do outro e de utilização de técnicas para gravar essas expressões.

Podemos pensar, que sem roupa, nosso corpo se encontra desnudo, essa é umas das formas de representar o corpo humano, ou a figura do corpo humano, durante muito tempo e perante muitas obras, percebemos como o corpo nu tem sido registado durante a história da arte e da pintura durante algumas épocas, percebemos também a questão do nu presente em trabalhos pós-modernos, porém:

> *Esse interesse pelo nu, entretanto, não é um fenômeno exclusivo da contemporaneidade. Ao contrário, a representação do corpo nu surgiu como um gênero da História da Arte Ocidental na Grécia Clássica. Os corpos que representavam os deuses gregos eram perfeitamente proporcionados e sem*

> *nenhum dos defeitos do corpo "real" – muito parecidos com os corpos que se apresentam hoje para nós. Esse corpo ideal poderia expressar tanto a beleza física como a nobreza da alma e do espírito. Na época cristã, a divisão entre o corpo e a alma foi radicalizada e a nudez corporal passou a ser entendida como um símbolo de vergonha e humilhação. (MENDES, 2012, p.59 apud STURGIS; CLAYSON, 2002, p. 106)*

No entanto, as questões que queremos trazer nesse trabalho, percorre uma linha que se encontra com o corpo masculino gordo e erótico, como as representações estéticas desse corpo, da construção cultural e social que estabelece a partir da cultural visual e da mídia e como percebemos esses processos no ensino da história da arte e desenho da figura humana, os cânones conhecidos apresentam corpos de diferentes formas, porém, os corpos fora dos padrões estéticos são poucos apresentados em produções de desenhos animados, filmes, ilustrações e de desejo para muitos.

No desenvolvimento do trabalho, a construção do percurso técnico, se faz necessário o desenvolvimento e utilização de técnica de pintura, para esse fim, depois de algumas pesquisas e trabalhos encontrados, pensamos em utilizar a aquarela, por se tratar de uma:

> *A Aquarela é uma pintura artística sútil, delicada e precisa. Que não permite muito ao artista a flexibilidade de se retocar a obra como é possível em pinturas como a óleo. Ou seja, a aquarela não é para trabalhos minuciosos e cheios de detalhes, mas para esboços rápidos. (CECCHELE, MOREIRA, p. 3, 2017)*

Dessa forma, assim como o corpo gordo que não permite muito controle em suas dobras, porém se torna delicado, sem pensar muito no processo de detalhamento, sendo o ponto principal a representação das dobras e das questões de camadas socias associadas a essa representação imagética do corpo.

3. Percurso Metodológico

A partir da necessidade de produção estética e artística de uma obra, propusemos a pensar na produção de uma pintura de um corpo gordo, autodeclarado LGBTQIA+ e que traz em sua superfície estéticas questões de idade e raça. Escolhemos a produção dessa pintura por se tratar da demanda da disciplina que necessita de uma produção plástica.

A metodologia da pesquisa aplicada será utilizando abordagem qualitativa utilizando como ferramentas, anotações, esboços e pesquisa bibliográfica no que entendemos por Pesquisa Educacional Baseada Artes - PEBA construindo a partir de ideias e concepções do que compreendemos da *a/r/t*ografia e o sujeito que a utiliza no seu processo metodológico compreendido por:

> *A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momento de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Reserch (pesquisador) e teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se despeçam criando uma linguagem mestiça híbrida. Linguagem das fronteiras da etnografia e de gêneros. O artógrafo, o praticante da artografia, integra esses múltiplos e flexíveis papéis na sua vida profissional. Não está interessada em identidade, só*

> *papéis temporais. Vive em um mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre- lugares. Buscar vários espaços desde aqueles que nem são isso nem aquilo e também aqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Buscar o diálogo, mediação e conversação. (DIAS e IRWIN, 2013, p. 25)*

Compreendemos que a utilização de anotações do pesquisador no processo de produção poética e estética pode transformar suas escolhas e atitudes em relação a determinados assuntos, forma estética e pensamento ao processo de ensino e aprendizagem do profissional que está em constante mudança e adaptação no modo de fazer.

A bibliografia consultada assim como artistas e obras nos trouxe algumas questões de como realizar o processo de produção de desenhos de corpos gordos e como utilizar a técnica da aquarela para realização desse trabalho.

Para o papel, escolhemos um material de propriedades 224g, no formato A3 (297x420mm), de cor branca, *grain*, sem ácido e de marca conhecida. Esse papel foi escolhido para o produto final, mesmo sendo de conhecimento que o ideal para a técnica usada nesta produção seria um papel com gramatura acima de 300g e com textura *rough* (áspero), *cold pressed* (prensado a frio – textura fina – grão fino) *ou hot pressed* (prensado a quente – acetinado – liso). (OLIVEIRA, 2015), porém em tempos de pandemia do Covid - 19 (SARS-CoV-2), na qual o orçamento para produção e de lojas fechadas, por conta do *lockdown*, dificultam o processo de aquisição de material adequado.

Por fim, a questão de sustentabilidade para os experimentos foi uma questão a ser observada. Procuramos utilizar papel ecológico para a produção das pinturas experimentais, antes de chegar ao resultado final, tendo como premissa a quantidade de papel que disperdamos ao longo dos estudos e produções que muitas vezes ficam guardadas.

Para a escolha de pigmentação, a tinta, utilizamos a proposta da técnica de aquarela, utilizando também para a produção final, um material disponível industrialmente. As tonalidades utilizadas foram retiradas a partir de uma fotografia escolhida e subtraída por um sistema da Adobe, em seguida, impressa e confeccionada uma tabela de cores de preto, marrom e marrom *Van Dykecom* a partir dos pigmentos selecionados da cartela de pigmentos da *Pentel water colors F*.

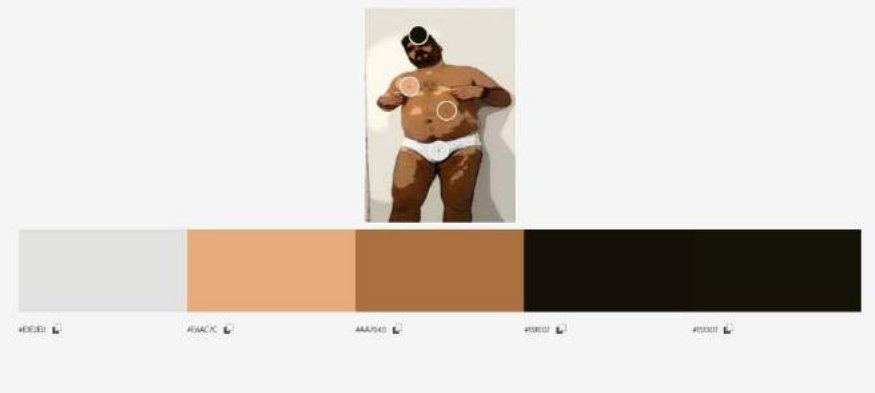


Figura 1 – Estudo da cor, 2021. Registro do autor.

A forma utilizada foi um desenho da figura humana, em posição vertical, tamanho A3 de um homem em posição erótica, seminu. A escolha pelo tema e pela construção narrativa e plástica estão no tópico seguinte.

A escola estética de referência se baseia na construção de uma pintura mais pura, com pressupostos da utilização dos pigmentos, da água e do papel para composição estética, como podemos ver:

> *A Pintura Pura. Utilizada por grandes artistas das escolas inglesas como Willian Turner, grande aquarelista, esta técnica não utilizava o branco para composição de luz, mas sim espaços entre manchas de tinta no papel que davam este efeito no trabalho. Esta também pode ser chamada de "lavagem", pois, ela elimina ou diminuem pinceladas individuais criando o efeito atmosférico a partir do uso correto das quantidades de pigmento e água. (CECCHELE, MOREIRA, p. 3, 2017)*

Nesse bloco textual, iremos perceber as questões que foram previamente solicitadas ao desenvolver do trabalho escrito e prático como refletir como produziu a obra, buscando explicar como articulou suas referências, analisar a(s) técnica(s) utilizada(s) na busca por soluções plásticas que melhor traduzissem a ideia para a sua obra) e os resultados da produção plástica elaborada, na busca por refletir sobre os acertos e erros, fazendo uma crítica sobre a própria produção.

De imediato não é uma proposta fácil de se produzir, precisamos encontrar um tempo em meio ao caos que se encontra na rotina de estudantes, professores, pesquisadores. Partir do ponto de produção, envolve estudo, pesquisas e tentativas, por tanto, uma tarefa de difícil concepção. Para o processo de construção poética, é importante, primeiro compreender seu significado:

> *Compreende-se "poética" como um estudo do fazer artístico, na acepção que lhe dá Umberto Eco - "não como sistema de regras coercitivas (a ars poetica como norma absoluta), mas como programa operacional que o artista se propõe de cada vez, o projeto de obra a realizar tal como e entendido explicita ou implicitamente, pelo artista. "Poética" e aqui entendida como pertencendo não só a ciência da linguagem, mas a teoria dos signos, isto e, a semi6tica geral, utilizada neste caso como instrumento de investigação. (BONNEMASOU, 1995, p.01)*

Desse ponto, iremos refletir e analisar sobre a criação do trabalho apresentado. Primeiro, a utilização da técnica de pintura pela aquarela, não é uma atividade simples, devido ao fato de a aquarela ter de correção, uma pincela sem pensar poderá causar um desastre, um detalhe como vemos a seguir:

> *mas apenas quem já pintou com aquarela sabe o quão difícil chegar a essa perfeição, o que alguns estudiosos comparam a aquarela com o curso de um navio em alto mar, mesmo que o comandante queira traçar uma linha reta, os ventos e as águas o levam a outra coisa, o mesmo acontece na aquarela, o que ela fizer no papel não será o que planejou em sua cabeça. (CECCHELE, MOREIRA, p. 3, 2017)*

Dessa forma, podemos percebemos no trabalho final que poderia ter sido produzidos mais esboços da pintura, o processo de prática apresenta ao artista qual a forma, a quantidade e jeito de utilizar o pigmento e a água de forma a se aproximar do desejado.

Do ponto de vista de produção imagética, percebemos que a linha do corpo e os membros foram bem produzidos, apesar de haver uma certa dificuldade de distinguir o

braço da mão. A pintura apresenta também um volume, textura e contrates ente claro e escuro, o que nos causa uma percepção de profundidade.

Figura 2 – Estudo da tonalidade - tentativa 01, 2021. Registro do autor.

Existe uma ênfase na questão da vestimenta, no caso a cueca, o que está ligado ao conceito e subjetividade do artista. Os olhos e o rosto, de uma forma, apresentam o homem de barba, porém, os olhos estão de uma forma mais natural o que percebemos que a estratégia foi de escurecer, sendo como está na fotografia.

As questões conceituais são percebidas assim que existe o encontro dos olhos com a imagem, um processo de associação ao erótico e a quebra de padrões são notoriamente associados. Precisamos apenar pensar na produção de uma forma que todos os públicos possam acessá-la.

4. Considerações Finais

Como um processo de construção e desconstrução dentre uma das mais importantes instituições de formação em ensino técnico do estado do Ceará, se perceber dentro um de uma formação inicial para o ensino em artes visuais são duas possibilidades quase que infundadas para uma sociedade capitalista e com visão mercadológica da qual a cidade de Fortaleza do estado do Ceará, vem sendo atribuída.

Resistir e conseguir conquistar um campo cientifico ou uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem em artes visuais também não é uma tarefa fácil dentro das instituições. Muito já foi conquistado, porém, precisa ser reafirmado, encontrado, visto e sentido. Novos e futuros professores, pesquisadores e artistas irão passar pelos

processos formativos dentro e fora da instituição e se faz necessário refletir como as unidades curriculares, programas, projetos, bolsas impactam a vida desses alunos e de futuros profissionais da arte.

O processo de pausa, reflexão, estudo, teste, tentativa 01, tentativa 02 e por aí em diante se conectado com nossas questões do dia-a-dia como sobreviver ao caos que o mundo passa, pagar conta, escrever, desenhar, pintar, existir.

Se fez uma descoberta maravilhosa realizarmos um último trabalho de disciplina, observar as dificuldades, os processos artísticos, de pesquisa e de encontro com narrativas adormecidas no percurso formativo.

Concluímos ao decorrer dessa pesquisa/processo que enquanto professor-pesquisa-artista precisamos estar atendo ao processo formativo que nos é colocado, refletindo sobre as ações e objetivos que são do nosso interesse e dos que no proporcionam aprendizagem.

5. Referências

Livro

AZEVÊDO, Isaura Rute Gino de. **Formação do professor de arte do ensino médio público em Juazeiro do Norte: reflexos no ensino de música**. 2013.

JUBRAN, Alexandre et al. **Elementos para a compreensão do desenho anatômico: uma metodologia do ensino do desenho dinâmico da figura humana para estudantes de artes visuais.** 2013.

Tese/Dissertação/Monografia

CECCHELE, Michelly R; MOREIRA, Marieli G. **Dissertação Sobre Arte e Sociedade, Aquarela e Tintas Naturais.** 2017

Documentos eletrônicos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. DEPARTAMENTO DE ARTES CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – CLAV. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**. [s.l.]; 2018. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/superiores/licenciatura/artes-visuais/pdf/projeto-pedagogico-de-artes-visuais-2021.pdf>.

Materiais: Papéis para aquarela para iniciantes. Alegriasilustradas.com.br. Disponível em: <http://alegriasilustradas.com.br/2015/06/10/papeis-para-aquarela-para-iniciantes/>. Acesso em: 23 May 2021.

CARNEIRO, Helaine; SANTOS, Dos; ARTHUR, William; *et al*. **AQUARELA SUSTENTÁVEL: IMAGENS REPRESENTATIVAS DA SUSTENTABILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA -PB**. [s.l.]:

2017. Disponível em: <http://engemausp.submissao.com.br/19/anais/arquivos/87.pdf>. Acesso em: 23 May 2021.

MENDES, André Melo. **A TRANSGRESSÃO DO CORPO NU NA FOTOGRAFIA: O retorno dos corpos decadentes**. UFMG.br. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2711/1577>. Acesso em: 23 May 2021.

VIVER EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: ESTESIA, ESCUTA E INTERAÇÃO

Mirian Celeste Martins[1]
Leslye Revely[2]

Resumo:

A pandemia certamente deixa marcas importantes na educação porque requerem a expansão do uso da web. Embora a linguagem visual fosse considerada importante desde o século XVII com Comenius, o uso de tecnologias visuais pode provocar também uma escuta e interação inéditas. Neste sentido, o presente artigo apresenta uma experiência com o aplicativo *padlet* em torno do conceito de estesia e uma pesquisa a respeito das Artes Digitais produzidas durante a pandemia para verificar a percepção do público respondente. Os resultados contribuíram para levantar reflexões frente ao conceito e às percepções com relação a manifestações diversas de arte, os símbolos ligados a pandemia e possibilitar um pensar sobre caminhos possíveis de práticas que reavivam as questões sobre as tecnologias visuais na formação de professores em todos os segmentos.

Palavras-chaves: Artes digitais; Estesia; Percepção; Arte; Mediação cultural.

Abstract:

The pandemic certainly leaves important marks on education because it requires an expansion of the use of the web. Although visual language was considered important since the 17th century with Comenius, the use of visual technologies can also provoke unprecedented listening and interaction. In this sense, this article presents an experience with the padlet application around the concept of esthesia and a survey about the Digital Arts produced during the pandemic to verify the perception of the responding public. The results helped to raise reflections on the concept and perceptions regarding different art manifestations, the symbols linked to the pandemic and allow for thinking about possible ways of practices that revive the questions about visual technologies in teacher education in all segments.

Keywords: Digital arts; Esthesia; Perception; Art; ultural mediation.

[1] Docente do Programa Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP) e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC. Membro do Conselho Mundial para América Latina da InSEA – Internationa Society of Education through Art. Doutorado pela Faculdade de Educação/USP (1999) e mestrado pela Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP (1992). mcmart@uol.com.br

[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Artes e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Artes Cênicas pela UNESP, Bacharel em Publicidade pela FECAP. Docente do Curso de Graduação de Publicidade e Propaganda e Jornalismo da UPM Universidade Presbiteriana Mackenzie e da FECAP. Professora, Pesquisadora de Arte, Criatividade e Expressão. leslye.revely@gmail.com

1. Introdução

Camadas e camadas de vidas, de tempos, de espaços, de medos e inquietações pelo que ainda não sabemos, na total incerteza por algo que não se vê, mas está aí. Tensões se espreitam, nos espreitam e ao mesmo tempo há a urgência de ação que possa transformar a longa espera. Espera por notícias de parentes e amigos, a espera por um leito na UTI, pela eficácia de remédios e vacinas, espera para estar com outros e abraçar e brincar junto, e tantas outras camadas vividas no esperançar de tempos melhores.

Nestas camadas estamos nós, mergulhados por inteiro na condição de professores e pesquisadores. Fomos preparados para trabalhar COM os alunos, com os outros professores e, mesmo assim, mesmo em tempos anteriores à pandemia, também não tínhamos certezas, também procurávamos acertar. O que construíamos em sala de aula cabia a nós, com acertos e desacertos, mas ficava na memória de quem tinha vivido a experiência coletiva daquela aula particular e de seus combinados e encomendas, que, de certo modo, projetavam o futuro.

De repente, tudo muda. Como camadas da terra que se movem e causam terremotos, o chão da escola tremeu. Abriu fendas e foram muitas as formas de criação, de planejamento, de busca por tecnologias e a constatação de não saberes. Em nossa vivência docente a ruptura não foi total. Vínculos feitos no presencial, objetivos em andamento, propostas já iniciadas desencadearam um novo espaço para a ação coletiva. Houve muitas perdas. Por outro lado, outras possibilidades nasceram e mostraram que a interação é possível, especialmente quando começamos uma nova turma apenas por aulas virtuais.

As avaliações, terminado a cada semestre, têm sido positivas, embora a presença física tenha sido apontada como um grande problema, mas a interação buscada, foi provocada pelo uso de aplicativos como o *Whatsapp* e o *padlet* que se estenderam também para *lives* e palestras. Este é o foco da primeira parte deste artigo que se complementa com uma pesquisa a respeito das Artes Digitais, produzidas durante a pandemia, para verificar a percepção do público respondente, no que se refere suas sensações ao se deparar com artes que carregam os símbolos desse momento pandêmico.

2. *Padlet* como recurso de registro, análise, trocas e diálogos em tempo real

> *O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você a somar a sua voz à minha.* (Robert Filliou, 1970: 12, tradução livre)

“Somar sua voz à minha” se conecta com o que aprendemos com Dewey (2010) e Paulo Freire (1967, 1987): somar vozes para pensar junto, para dialogar, para ampliar a potência de encontros humanos! Somar em ações poéticas como propuseram os artistas Lygia Clark, Hélio Oiticica e Robert Filliou entre outros.

Somar vozes implica na pedagogia da escuta, em um diálogo pautado em ouvir muitas vozes, em saber se silenciar para escutar o outro, assim como trazer outros para a conversação por rumos não premeditados, pois é *uma* experiência singular. Exige aprendizagem do professor habituado muitas vezes a explicar, o que é considerado por Rancière (2002) como um ato embrutecedor dos professores e professoras explicadora/es. Para o filósofo, o explicador tem necessidade de desigualdade, estando do lado oposto dos aprendizes e desprezando os seus saberes, porque quer explicar e ensinar algo com sua própria perspectiva e fundamentação. Entretanto, para Rancière (2002: 104), o artista tem necessidade de igualdade “E ele esboça, assim, o medo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria, os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles”. É neste sentido que trabalhamos como professores propositores, ressoando em nós a voz de Lygia Clark e Hélio Oiticica como artistas propositores.

Entretanto, somar vozes na distância dos encontros *on-line* nos coloca em telinhas como janelas aprisionadas em espaços isolados. Tarefa difícil. Embora abram espaço para perguntas, sugestões e considerações pessoais, os *chats* não bastam para somar vozes pois se perdem entre tantas palavras e criam movimentos paralelos que nem sempre são capturados pelo professor.

Tentando superar as distâncias e gerar uma conversa coletiva, temos usado um dispositivo que pode ser acessado livremente e de baixo custo se quisermos usá-lo sem barreiras. O *Padlet* (https://padlet.com) é um site da internet e também um aplicativo para celular.

> *As contribuições do aplicativo Padlet são apresentadas em um contexto que não permite apenas a construção de imagens com links e vídeos, mas também serve como um recurso que permite a criação colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos arquitetados de forma hipertextual na internet. Além disso, a ferramenta vai ao encontro das teorias que fundamentam as metodologias ativas, principalmente aquelas que tecem sobre a importância de desenvolver atividades que tornam os alunos mais autônomos na aquisição e no processo de construção do conhecimento, aspectos levantados por Monteiro (2019) em seus estudos sobre hipertexto. (Monteiro, 2020)*

Criado em 2012, o aplicativo permite que as postagens sejam vistas em tempo real, o que facilita a interação, além de se tornar também um portfólio que documenta a história vivida. Temos utilizado em aulas e palestras possibilitando que a interação seja provocada a

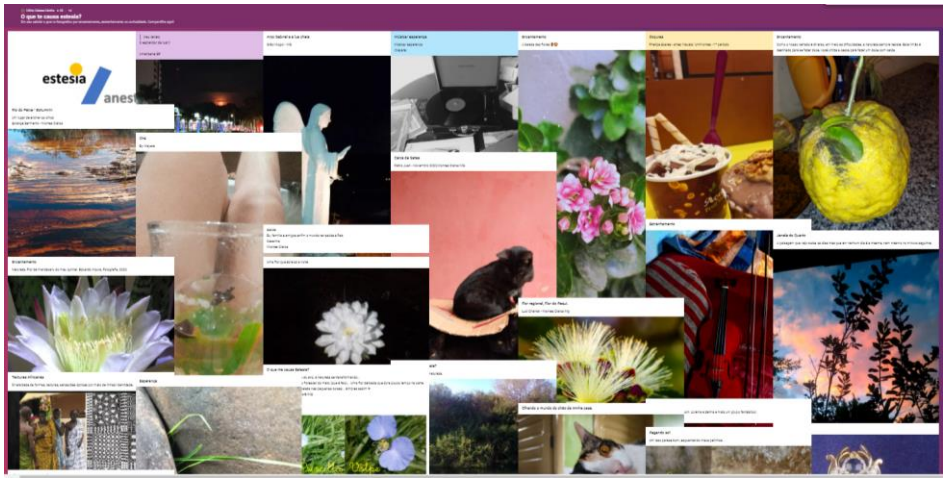
partir dos conteúdos postados. Nas aulas do curso de Pedagogia e na pós-graduação, o *padlet* acompanha todo o semestre, tanto em postagens em tempo real, enquanto estamos on-line ou para inclusão de trabalhos que assim são compartilhados. Tocando no sinal "+" no canto esquerdo abaixo da tela abre-se espaço para postar permitindo upload de arquivos e links da internet, pesquisas no google, tirar fotos, capturar vídeos do celular, gravar áudios, desenhar na tela, adicionar um lugar ou mesmo abrir um outro *padlet*.

O propositor do *padlet* tem vários modos de organizar as contribuições: como um mural, tela, lista, grade, coluna, conversa, mapa ou linha de tempo. O mural é como um mosaico onde as imagens, palavras, vídeos, etc. vão sendo somadas em tempo real. Podemos escolher fundos como papéis de parede e estabelecer outras escolhas, tornando o compartilhamento privado ou com senha, secreto ou público, quando qualquer pessoa com o link pode abrí-lo e postar.

Para aprofundar a análise sobre seu uso, suas possibilidades e desafios, trazemos aqui uma ação específica que foi proposta, tendo como proposição a pergunta: "O que te causa estesia? Em seu celular o que você fotografou por encantamento, estranhamento ou curiosidade. Compartilhe aqui."

Antes de continuar a leitura, convidamos a buscar os arquivos presentes em: <https://padlet.com/miriancelestemartins/3aurrcfpinure1gb> e inclusive poderá contribuir com sua resposta.

Até o momento em que escrevemos este texto, foram 133 postagens provocadas em quatro encontros com professores, com maior ou menor tempo de trabalho junto às postagens, já que a ação era parte de uma palestra com outros tópicos. O mais antigo, em outubro de 2020 com professores de um curso promovido pela Escola Mirabolando da cidade de Portão/RS. As demais postagens aconteceram em novembro, no Seminário Internacional "Entre territórios e Redes: A cidade mediada" realizado em São Paulo junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e em *live* com as professoras Jurema Sampaio e Selma Machado Simão na UNICAMP/SP e palestra na UNIMONTES, Universidade de Montes Claros/MG. As postagens, portanto, são de professores das regiões sul e sudeste que atuam da Educação Infantil ao ensino universitário.



Figuras 1 - Detalhe de algumas postagens no *padlet* sobre a pergunta: “O que te causa estesia? Em seu celular o que você fotografou por encantamento, estranhamento ou curiosidade. Compartilhe aqui.” Fonte: https://padlet.com/miriancelestemartins/3aurrcfpinure1gb

Em todas as ações vivenciadas foi oferecido um tempo para a leitura e apreciação das imagens postadas. Em algumas, o público selecionou imagens que mais chamaram a atenção para comentar e em outras, foi feita uma análise mais geral. O importante não eram as imagens, mas a compreensão do que era estesia para os quatro grupos.

A análise posterior revela uma cartografia (Fig.2) que indica escolhas mais presentes em relação à natureza (36), à arte (16), às crianças, muitas delas com produções artísticas (15) e pessoas em casa (12) e também animais de estimação e outros bichos (11). Uma única postagem apontava os dias de isolamentos de modo humorado e satírico, mas é possível perceber pelas escolhas, o quanto este período de pandemia nos deixou mais sensíveis à natureza, especialmente. A vida estava presente marcando estes espaços de estesia, que são como uma estética do cotidiano alimentando a vida possível em tempos de isolamento, insegurança e medo.

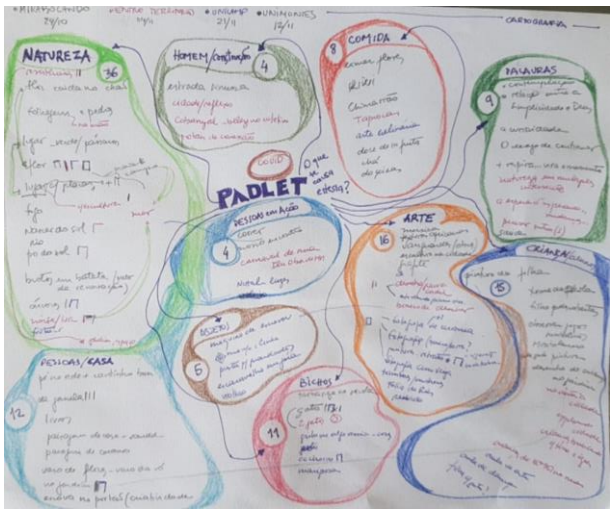


Figura 2 - Cartografia de análise das postagens realizadas pelos quatro grupos.

Como o conceito, que é uma das dimensões propostas para o ensino de Arte na BNCC (2019) foi compreendido?

As respostas dão pistas para perceber que o conceito implica em algo que seja significativo para cada pessoa, que faz um movimento de busca interna a partir de imagens retiradas do seu celular. Consideramos estesia como:

> *Aesthesis*. O antônimo ajuda a entender, pois a anestesia nos faz insensíveis, portanto é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos. Quando tocados por essa experiência, somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover corpo, ideias e mundo. Assim, a experiência se faz estética (DEWEY, 1974), nos enlaçando por inteiro. (PICOSQUE e MARTINS, 2013)

É possível perceber que todas as postagens evidenciam experiências significativas que envolvem corpos sensíveis com todos os sentidos (inclusive o paladar que teve 8 postagens específicas). Lugares externos e da própria casa e animaizinhos se conectam com fotografias e obras que nos desvelam ideias, pensamentos e conceitos.

Algumas contam que tinham a imagem na mente e a procuravam em seus guardados, outras as escolhiam entre as que tinham, mas de um modo ou de outro, o importante na leitura das imagens é a compreensão do conceito. É pela criação das postagens, pelo seu compartilhamento e fruição, pela crítica que acontece a reflexão, que as outras dimensões de arte são também vividas e ressignificadas.

O *padlet* se mostrou um excelente dispositivo que possibilitou a troca de saberes e a configuração de um conceito que poderia ser muito abstrato para uma grande parte desses professores e estudantes. A interação provocada nos permitiu trabalhar inserido em uma pedagogia da escuta que valoriza e atua para que seja possível somar vozes.

Outra possibilidade de ouvir o outro é a pesquisa em tempos de pandemia, tendo as artes digitais provocadora de um pensar e sentir. A seguir, diferente do *padlet*, que convidamos as pessoas a alimentarem as imagens pela plataforma, mostraremos uma pesquisa realizada durante uma disciplina de doutorado. A partir de uma curadoria de imagens, criadas por artistas durante a pandemia, convidamos as pessoas a escolherem entre algumas opções de figuras associando seu sentir (estesia) durante a pandemia com a imagem que melhor representaria esse momento.

3. Artes Digitais e a Pandemia

As Artes Digitais, a partir de 2020, ganharam mais espaços em museus, galerias, artistas, centros culturais pois migraram definitivamente para o ambiente virtual para continuar suas amostras e interações com o público.

As artes digitais conforme Priscila Arantes (2018) são caracterizadas por processos híbridos, assim, há uma mistura intensa de linguagens e suportes que também se conectam em rede com possibilidades infinitas e desdobramentos gerando signos novos, mensagens diversas e uma série manipulações de imagens. Conforme Dewey (2020) a percepção do espectador está ligada às suas experiências e vivências, a ponto que ele precisa recriar a obra de arte para percebê-la.

Assim, a partir do que artistas criaram, apresentamos uma pesquisa realizada de modo virtual e que tinha como chamariz as Artes Digitais para compreender e interagir com o público a respeito das suas percepções frente a arte no momento da pandemia. A pesquisa foi desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação da UPM Universidade Presbiteriana Mackenzie[3] cursada no período de agosto a novembro de 2020. Foi realizado um questionário com perguntas fechadas, disponibilizado para respostas (entre 15/10/20 até 26/20/20) através da plataforma *Google Forms*. As perguntas eram a respeito das Artes Digitais produzidas durante a pandemia para verificar a percepção do público respondente. O total foram 266 respostas que contribuíram para a construção das análises a seguir, cujo objetivo é relatar sobre as percepções e os símbolos ligados a pandemia refletidos nas imagens escolhidas.

Assim criou-se a problemática: É possível, através de um questionário com escolha de imagens artísticas, detectar as sensações do público nesse momento pandêmico? Quais são as principais sensações tendo a arte como estimuladora? Considerou-se, nas escolhas das obras (curadoria), os símbolos e corporeidades transformadoras por essa pandemia, tais como máscaras no rosto, relação com a casa e a relação com a imagem do vírus corona.

A seleção das obras[4] foi de encontro aos sentimentos em relação a pandemia. Sentimentos esses que não eram únicos, mas complexos e variados. Sensações de solidão, prisão, angústia, desespero, medo, dúvidas, tristeza, foram determinantes para a escolha das imagens. A preocupação de escolher imagens que fossem visíveis sob telas pequenas (pelo celular por exemplo) também foi importante. Os artistas e técnicas foram diversos, mas predominou-se a fotografia e o *ready made* (dadaísmo, objetos prontos usados com outros significados em outros contextos). Apresentamos a seguir um fragmento da pesquisa com duas perguntas colocadas no formulário já descrevendo os resultados obtidos.

[3] Programa Educação, Arte e História da Cultura, disciplina intitulada “O Perceber/Sensibilidade e Arte na Ação Educacional”, docente Profa Miriam Celeste Martins em 2020/2.

[4] As obras são todas recentes, de 2020 e postadas por artistas que tem o universo digital como escolha para a visibilidade de suas obras. As páginas que foram retiradas as imagens são todas do Instagram (rede social que privilegia a imagem em alta resolução): @covidartmuseum ; @covidcollagemuseum ; @covidphotomuseum ; @covidphotobrazil e @coronaart.gallery .

Qual dessas imagens de arte representam sua sensação ao usar máscaras?

A escolha das imagens (Fig.3) considerou principalmente: imagem 1) efeito derretido, embaçado e disforme (calor, falta de respiração e sufocamento); imagem 2) teclado de computador como máscara (humor, peso, quadrado e surreal); imagem 3) apesar de nariz e boca tampados pela roupa, todo o entorno não foca na máscara e sim na indumentária, na produção, nas cores da vestimenta (alegria, produção, fashion, moda); Imagem 4) uma pessoa, veste uma máscara que possui internamente orquídeas para respirar (beleza, alívio, aroma, perfume); Imagem 5) a máscara está literalmente estampando o rosto (realismo, impressão, meu rosto gravado já faz parte de mim); Imagem 6) a máscara não tampa somente o nariz e lábios mas os olhos e orelhas, uma amarração total no rosto (sufocamento, prisão, sentidos tampados, efeito amarrado).

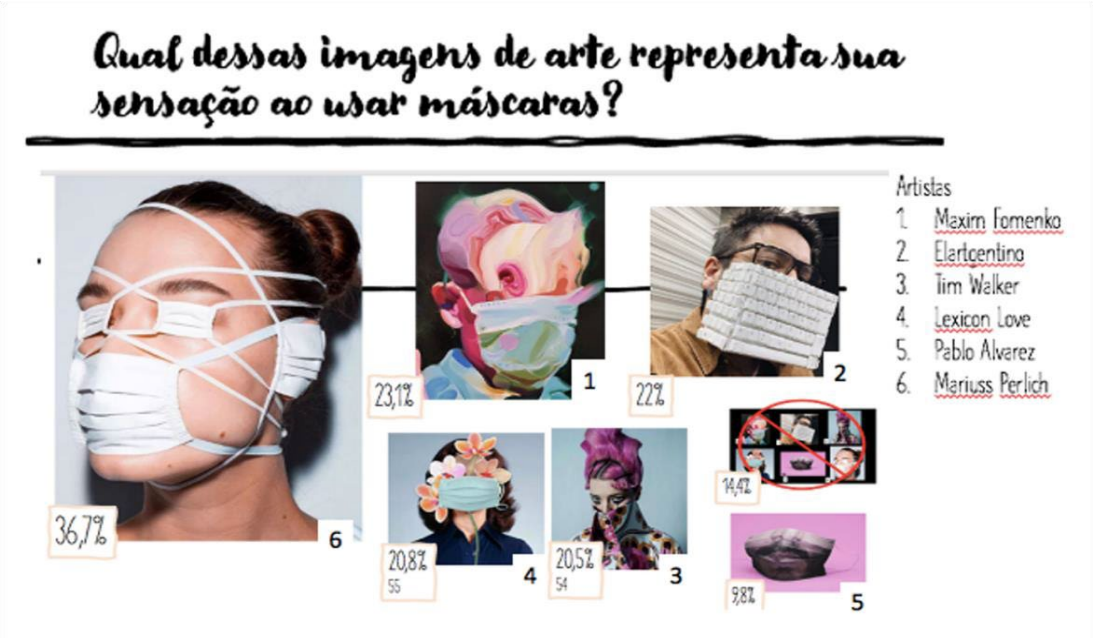
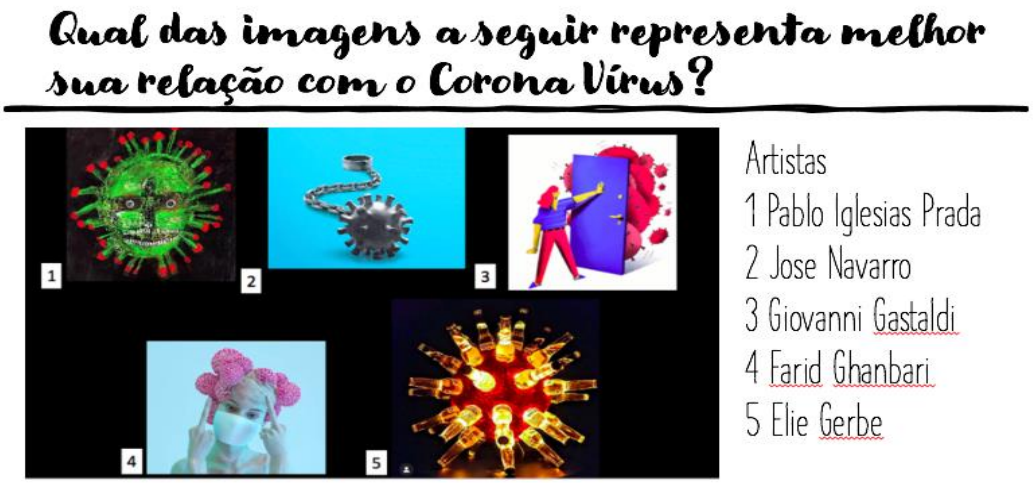


Figura 3 - Artes Digitais e as Máscaras.

Como resultado, a sensação predominante foi a Imagem 6. Podemos interpretar como uma percepção de cárcere, sufocamento e fechamento dos sentidos do rosto ao usar a máscara, traduzidos até pela falta de cor na imagem e falta de expressão como um todo, uma sensação de vazio e prisão. As duas imagens mais votadas e praticamente empatadas foram a 1 e a 2 e em seguidas, também praticamente empatadas, as imagens 3 e 4, considerando essas últimas, uma visão mais positiva do uso da máscara (beleza e aroma). A menos votada, foi a máscara realista, com um rosto prensado na sua superfície. Bem curioso que a reflexão da mais votada pode girar em torno da ideia da sensação de máscara como tampão, bloqueio de todos os sentidos e o efeito de amarrado.

Qual das imagens a seguir representa melhor sua relação com o Corona Vírus?

A ideia é que fomos bombardeados nessa pandemia a se relacionar com informações, imagens, conceitos a respeito de um vírus, invisível e desconhecido. Com as imagens a seguir (Fig.4), manipulada por artistas, o símbolo do vírus é colocado em diferentes formas, contextos e ideias. Na imagem 1, o vírus com rosto e expressão; na imagem 2, vírus como algema, na imagem 3 uma pessoa barra literalmente o vírus na porta, na imagem 4 um gesto de agressão para com o vírus e uma pessoa de máscara; na imagem 5 uma bola com garrafas imitando o vírus, as garrafas são da cerveja chamada Corona.



Figuras 4 – Arte e o Corona Vírus

A imagem 3 foi a mais clicada, vemos uma ilustração, efeito desenho, de uma pessoa segurando a porta e barrando a representação do vírus, dessa forma, após essa descrição, podemos interpretar que uma atitude de barragem e postura de não deixar o vírus entrar é mais latente que as demais imagens. Da mesma forma, uma atitude bem literal de barrar, impedir o vírus de entrar, enquanto as outras imagens apresentam aspectos mais metafóricos em lidar com o vírus.

A segunda imagem mais votada foi a 4, com efeito e gesto provocativo e grosseiro para com o vírus, além do mais, a pessoa retratada na fotografia porta máscara. A terceira mais escolhida foi a imagem 2 que representa o símbolo do vírus com um material que se aproxima do ferro, por isso pesado e tem semelhança com o símbolo da algema, uma possível interpretação, o vírus como algo que aprisiona. As demais opções, imagens 1, 5 e nenhuma opção ficaram praticamente empatadas com 5,7% (de 14 a 15 pessoas) votando em cada uma e menos relevantes pois também são imagens que não demonstram uma atitude, mas somente o vírus em si.

Por fim, com essas perguntas, através do estímulo visual das artes digitais, foi possível mapear um princípio da percepção das pessoas durante a pandemia e verificar quais sensações estão permeando os seus cotidianos. A arte, nesse caso, serviu como um percepto, conforme Deleuze e Guattari (1991: 213). A arte conserva, no seu suporte e materiais, além do seu criador e espectador, um bloco de sensações, "um composto de perceptos e afetos".

Depois do questionário, convidamos os pesquisados a conhecer, através de um link do padlet[5], os artistas e a obras de artes utilizadas na pesquisa. A ideia de usar o padlet foi para, de fato, terem acesso fácil de informações das obras usadas e seus respectivos artistas. Como uma espécie de banco de imagens, o padlet fez uma referência final para as autorias das obras num grande mosaico que expõe artes digitais e a pandemia.

4. Considerações finais

Com a apresentação dessas duas práticas, o *padlet* e as artes digitais, consideramos que a tecnologia, nesse momento, chegou para ser usada na educação de modo a não voltar mais nenhum passo atrás. As aulas em formato remoto praticamente obrigaram professores e alunos a não só se adaptar às telas como suporte para o contato, mas a buscar novas maneiras de produção, interação e partilha de conhecimentos.

Além disso, a importância de dispositivos para a/r/tógrafos, isto é, os artistas/criadores, professores e pesquisadores, é essencial para o trabalho continuar acontecendo da melhor maneira possível conectado às novas tecnologias. Pois mais do que ensinar, procuram criar interações para extrair elementos que ajudam nas análises que recaem sobre a própria docência.

O aluno estimulado a alimentar postagens numa plataforma em que ao mesmo tempo acompanha as postagens dos colegas, visualiza num grande mosaico sua criação e a do outro, além de comentários do professor em tempo real, possibilitando a criação de camadas de significados e uma infinidade de desdobramentos. As tecnologias, nos colocando em rede, amplifica olhares de um mesmo estímulo e torna uma questão, que era direcionada para um aluno ou um tema, uma miríade de múltipla de vozes e escutas entrelaçadas. O link do *padlet*, quando finalizado as primeiras interações de uma aula, não só serve de registro da turma, mas configura-se como uma nova obra, o registro de um processo a ser demonstrado e exposto. O link serve também para fazer pesquisas, como esse artigo, para ser mais alimentado e para ser analisado de diversos pontos de vistas. Isso só é possível porque

[5] Disponível em https://padlet.com/leslyerevely/pscgfc2gyn7nok1k Acesso em 21 de novembro de 2020.

existem as tecnologias aglutinadoras de processos, estocando vivências e sendo um grande arsenal de encontros à distância.

Alinhado a essa força da tecnologia, mas de forma metodológica diferente: a disponibilização de um questionário virtual também é enriquecedora. Nela se reuniu obras de arte criadas por diferentes artistas do mundo com a temática da pandemia, e se provocou no respondente uma possibilidade de interação, pela arte, que também nos une pela representação em comum. Todos nós estamos passando por esse momento, ninguém escapou. As obras de arte virtuais selecionadas tratam de máscaras, vírus, confinamento e ilustram e refletem sensações atuais. O respondente se vê nessas obras e tem a possibilidade de escolher a que está mais próximo de um sentimento pessoal. Sufocamento, mal-estar, confusão, ansiedade, o fechar a porta para um vírus, são sensações possíveis de mapear, mesmo sem o presencial. O alcance de mais de duzentas pessoas que responderam, num espaço curto de tempo, também só foi possível pelas tecnologias, assim como acessar a produção desses artistas no mundo todo.

"O modo estético do pensamento é bem mais do que um pensamento da arte. É uma ideia do pensamento, ligada a uma ideia da partilha do sensível", como ensina Rancière (2009: 68). Assim, ambas as experiências, do *padlet* e do questionário, são sobre a percepção compartilhada, a primeira entre os alunos, a segunda entre artistas e público no geral. A tecnologia possibilitando não só contato rápido e eficiente na comunicação, mas de forma exponencial, possibilitando elevar as produções de imagens e partilha somando sensações, vozes e escuta infinitos. E a educação a precisa usar a seu favor.

Referências

ARANTES, Priscila. **Arte e mídia: perspectivas da estética digital.** São Paulo: Ed. Senac, 2018.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna.** Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1985.

DEWEY, J. **A arte como experiência.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. **O que é filosofia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo:Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1983.

FILLIOU, Robert. **Teaching and learning as performance arts, 1970.** Disponível em: <https://monoskop.org/images/9/93/Robert_Filliou_Teaching_and_Learning_as_Performing_Arts.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

MONTEIRO, Jena Carlos da Silva. **PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. Revista** Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/9077-Texto%20do%20artigo-24392-1-10-20200716.pdf. Consultado (21/02/2021)

PICOSQUE, Gisa e MARTINS, Mirian Celeste (2012) **Revelações do corpo: estesia, conhecimento.** In: _____. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Eixo experimental org.; Ed. 34, 2005.

NÓS DA ROÇA [A ARTE DE VIVER E CONTAR HISTÓRIAS]: A ABORDAGEM ECOEXPERIENCIAL COMO TECITURA DE FORMAÇÃO EM ARTE NO SERTÃO DO CEARÁ

Marcos Evangelista de Sousa Oliveira[1]

Resumo

O presente artigo tem por intento apresentar uma reflexão teórico prática da abordagem ecoexperiencial como tecitura de formação em arte no Sertão do Ceará. A proposta formativa em questão se deu no âmbito das atividades do projeto de extensão/iniciação artística *Nós da Roça [A Arte de viver e contar histórias],* desenvolvido por professor e estudantes bolsistas do curso de Artes Visuais – Licenciatura do Campus avançado de Mombaça, que é vinculado à Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI/UECE. O projeto foi desenvolvido em uma escola de educação básica, localizada no município de Mombaça, região do Sertão Central do estado do Ceará e, teve como escopo molar revelar, viver e mapear histórias de vida, formações identitárias, relações comunitárias/territoriais, e os papéis sociais de estudantes que residem em comunidades rurais do município.

Palavras-chaves: Abordagem Ecoexperiencial. Arte. Formação.

Abstract

This article intends to present a theoretical and practical reflection of the eco-experiential approach as a weaving of art formation. The training proposal in question took place within the scope of the activities of the artistic initiation project We from the countryside [The Art of Living and Telling Stories], developed by a teacher and scholarship students from the Visual Arts course - Graduate at the Advanced Campus of Mombasa, which is linked to the Faculty of Education, Science and Letters of Iguatu [Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu] - FECLI/UECE. The project was developed in a basic education school, located in the municipality of Mombaça, in the Sertão Central region of the state of Ceará, and its molar scope was to reveal, live and map life histories, identity formations, community/territorial relations, and social roles of students residing in rural communities in the municipality.

Keywords: Eco-experiential approach. Art. Formation.

1. O lugar do sensível e o lugar da experiência no ensino e aprendizagem em arte

Qual o lugar da formação em arte em diálogo e afeto com a experiência do lugar do Sertão? Quais seriam os alcances, potencialidades e possibilidades do processo de formação contínua do arte-educador como prática dialógica e pautada

[1]Professor do setor de estudos em Arte Educação, do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI/UECE; Doutorando em Bens Culturais e Projetos Sociais - FGV

numa educação pelo sensível e pelo experienciar a partir do lugar que se ensina? Essas perguntas podem ser respondidas se tomarmos como pressupostos pensar a *sensibilidade* e a *experiência* como dispositivos que atravessam o processo de formação em arte.

A sensibilidade atravessa a formação em arte – esse é um pressuposto dinâmico, que pensa o fazer artístico e os seus processos formativos como uma proposta onde os sujeitos do processo conheçam a si e o seu lugar/território no mundo, lugar onde acontece a formação. E para que, a partir desses estímulos formativos possam produzir conhecimento em arte alicerçado na educação pelo sensível. A defesa de uma perspectiva de pensar e confrontar a formação em arte em diálogo e afeto com a experiência do lugar que se ensina; e a experiência como um pressuposto do fazer formativo, da ação formativa como acontecimento, compreendida como o que aponta Larrosa Bondía (2002), aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, que nos forma e nos transforma, e que somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto ao seu próprio acontecimento, ao apontar que "é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre" (LARROSA, 2002, p 25).

Assim, interconectando o saber da sensibilidade com o saber da experiência, esse artigo apresenta narrativas de uma proposta que se desenvolve a partir de uma perspectiva de *formar formando*[2], ao interconectar experiências de formação inicial (dos estudantes bolsistas) e formação contínua (do professor coordenador do projeto), frente a suas práticas docentes em um território de Sertão. Uma proposta de abordagem ecoexperiencial que procede do lugar de alguém que ensina (arte-educador), e as possibilidades de reverberações sensíveis com lugar que se ensina. Uma proposta de reflexão que se apresenta pela realidade descrita a partir das experiências dos sujeitos do processo com o lugar do Sertão. Do território rural/de interior, de sujeitos que têm suas histórias de vida ligadas a experiência com a agricultura de roça. Uma busca por um diálogo intencional entre o ensino de arte e o

[2] O conceito da expressão *formar formando* é apresentado pela professora Tânia França em sua tese de doutorado intitulada por Educação estética e patrimônio cultural, uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-CE (2017), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. O conceito da expressão parte da premissa de que é preciso se formar permanentemente para propor formação a outros.

território, entre as possibilidades e texturas historiográficas, sociais e visuais de um espaço.

2. Desbravando as terras de Maria Pereira: o caminhar e o sentir a cidade como processo de pesquisa e formação

O Sertão é um lugar sensível, um lugar em que a vida atravessa pela experiência sensível. E foi essa experiência que me afetou quando caminhei pelas ruas do município de Mombaça, quando estive lá pela primeira vez para trabalhar como professor do curso de Artes Visuais – Licenciatura, no Campus avançado de Mombaça, campus vinculado à Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI/UECE. Mombaça; terras que também já foram batizadas por nome Maria Pereira, uma homenagem à antiga proprietária da fazenda que marca a fundação do lugar. Uma região de caatinga e mata seca, habitada por um povo que vive do comércio local e da agricultura de subsistência, da roça. Um município tipicamente rural, localizado na região do Sertão Central cearense, com uma pequena sede administrativa e comercial cortada pelas rodovias CE 060 e BR 404, cercada pelos municípios de Pedra Branca, Senador Pompeu, Piquet Carneiro, Acopiara, Arneiroz e Tauá e, composta por mais doze distritos de regiões e diversos sítios e comunidades rurais.

Chegar e experienciar a cidade de Mombaça é estar diante de um palco repleto de afetividades que atravessam os sentidos de um visitante forasteiro, um professor, que chega a este lugar a trabalho, para ministrar aulas no setor de estudos de Arte Educação; mas que se encanta e está aberto as trocas sensíveis do lugar, ao observar as texturas, os sons, os sabores, os cheiros, as visualidades e o movimento da cidade sob as sombras das árvores e dos bancos da praça da igreja matriz, de onde se assiste a vida se passar, e a vida se passa, como uma experiência sensível, uma travessia, um acontecimento.

E dali, da praça da Matriz, é possível descer para merendar, para saborear o café com cuscuz e galinha caipira no aconchegante restaurante da Dona Neide, ponto de venda de merenda e almoço tradicional dos moradores que vêm dos sítios e das comunidades rurais para fazer compras nos comércios da sede. Dona Neide sempre nos recebe de forma afetuosa e de lá a gente sobe a rua, passa e dar um bom dia para a Dona Maria e Seu Zé Pereira, que são donos da barraquinha de remédios em folhagens em frente ao Banco do Brasil, e parte para tirar uma prosa com a Dona

Antonieta, que também tem uma barraquinha de comida no mercado velho e é impossível também não tomar um gole de café por lá, dada toda a simpatia e receptividade de seu acolhimento, uma opção também é descansar no prédio da biblioteca pública municipal. E na hora do almoço, a gente desce para degustar o baião com torresmo e carneiro cozido com vinagrete no restaurante do Seu Augustinho, que fica ao lado da rodoviária. E quando a tarde vai chegando já começam os preparos para ir dar aula no campus avançado de Mombaça, que tem sua sede na antiga Escola Agrícola e hoje abriga a escola estadual profissionalizante Plácido Aderaldo Castelo. O caminho até o campus da universidade também é uma travessia afetiva, são quase quinze minutos andando a pé até chegar lá, trechos de rodovia, de estradas asfaltadas, de calçamento e de estradas de terra e, sem contar com a aventura sensível, o calafrio, que é travessia da ponte de madeira sobre a bacia do rio Banabuiú, rio que corta e abastece o município.

Diante das vivências e o caminhar pelas ruas da sede de Mombaça e, de conhecer dois de seus distritos e suas comunidades rurais, nós nos conectamos com sentir do cheiro do Sertão, do ouvir o modo de falar característico de seus habitantes, de perceber as cores, os sons e as texturas que desenham este lugar e ter a experiência de sentir o sabor da gastronomia local. Perceber territórios e instalações prediais que fazem parte da construção simbólica, social e econômica da cultura e do povo deste lugar. Uma proposta de construção e vivências de experiências humanas e sensíveis, que contam e rememoram suas histórias e, que nos fazem refletir sobre elas a partir das vivências do caminhar realizadas nestes espaços e pela troca de conversa com os seus habitantes. Assim, transitar por Mombaça é uma proposta de se movimentar sem ter limite, de sentir as visualidades, as texturas, os sons, os cheiros e os sabores que vêm das ruas e de entender as limitações de seus espaços e diálogo com os gestos e os movimentos dos corpos que ali transitam e, com as cores, os afetos e as falas que ali são ditas e escutadas, um diálogo com o sentir, ouvir e o contar das histórias de pessoas simples, do cotidiano.

3. Apresentação da proposta de abordagem ecoexperiencial de formação em arte

O processo de formação humana através da educação precisa ser uma experiência sensível. A experiência do educar precisa fazer sentido, ser sensível. Se a educação não fizer sentido não vai ocupar um lugar de afeto na memória do

educando e do educador. É partindo desses pressupostos que se propõe pensar processos formativos em arte através de uma abordagem ecoexperiencial. Uma proposta de abordagem que surge como uma ação potencializadora e possibilitadora de formação contínua, dialógica e emancipadora de professores atuantes na disciplina de arte em escolas de Educação Básica do estado do Ceará.

A abordagem de formação ecoexperiencial em arte surge no âmbito das práticas experienciais de pesquisa, extensão e didático-pedagógicas do *Laboratório de Criação em Artes Integradas – LCAI*[3], tendo como vetores dos processos formativos, o ensino e aprendizagem em arte e suas conexões com o campo do sensível, com as histórias de vida, territoriais e afetivas dos sujeitos do processo, sejam estas experiências com a educação básica e com o ensino superior, onde a partir dessas experiências foi possível perceber diversas instâncias, atravessamentos e sentidos que dialogam com a formação contínua do professor de arte frente a sua prática docente. E com essas experiências pôde-se perceber ainda que esses processos acontecem entre lugares envoltos de fragilidades, sensibilidades e de produção de conhecimento, e que estes são potentes territórios do experienciar docente, e de se conhecer o mundo e a si.

Assim, diante do que foi apresentado a abordagem ecoexperiencial tem como princípio metodológico o fazer artístico enquanto produção de conhecimento ancorado pela experiência do fazer enquanto um acontecimento sensível e, se desenha a partir de dois dispositivos, a saber: o primeiro dispositivo apresenta o conceito de *Poética pessoal*[4], abordado na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte e, este toma como aportes norteadores o pensamento sobre Educação pelo sensível, de João Francisco Duarte Jr (2001) e o pensamento de Ecoformação apresentado pelo cientista da educação Gaston Pineau (2004), em que esses aportes potencializam e possibilitam processos de ensino e aprendizagem em arte a partir das histórias de vida, territoriais, sociais e efetivas dos sujeitos do processo; e o segundo dispositivo

[3] Laboratório do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, do Campus avançado de Mombaça, vinculado a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. O LCAI tem como premissa investigar experiências estético-formativas da prática docente em arte em escolas de Educação Básica.

[4] Segundo a BNCC-Arte, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. (BNCC-Arte, 2017)

apresenta o conceito de *Arte como experiência*[5], que toma como aportes o pensamento teórico abordado por Jorge Larrosa Bondía (2002) e o pensamento teórico de John Dewey (2010) do fazer artístico enquanto *experiência*[6], onde esses aportes potencializam e possibilitam processos de ensino e aprendizagem em arte a partir das experiências pedagógicas com o fazer artístico e a partir do pensamento de que o fazer artístico é uma experiência subjetiva e inerente a vida de cada sujeito do processo. E a partir desses dois dispositivos são apresentados os trânsitos metodológicos, que se apresentam como propostas de narrativas e memórias sensíveis e biográficas, e que vão experimentar e mapear as propostas com o fazer artístico pedagógico, de forma que a partir desses processos formativos, os sujeitos envolvidos tenham consciência e reflitam sobre si e sobre o seu lugar no mundo, são eles: (i) *Eu-Corpo-Sujeito do Lugar,* (ii) *Memórias Sensíveis de Infância,* (iii) *O Lugar do Chão da Escola,* (iv) *Raízes Afetivas Genealógicas,* (v) *O Lugar que me Abriga no Mundo.*

No que tange pensar processos de formação em arte pautados na Educação pelo sensível, Duarte Jr. (2001) teoriza sobre o adormecimento dos sujeitos na era moderna, em que a cada dia se naturaliza a insensibilidade, e mostra a necessidade da educação (do) sensível, ou seja, fazer com que se perceba e sinta de forma ampla o mundo que nos cerca e, reflete ainda sobre a educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros, evidenciando como os espaços/territórios que habitamos pode nos oferecer experiências sensíveis. Como defesa da educação pelo sensível Duarte Jr. (2001) nos apresenta ainda os cinco elementos elencados por Kujawski, são eles: a habitação, o passeio, a conversa, a comida e o trabalho, que tomamos na proposta de formação ecoexperiencial como potenciais estímulos sensíveis para os processos formativos em arte. Assim, podemos pressupor que a experiência sensível que atravessa o processo de formação em arte nos permite ampliar a sensibilidade e, compreender todas as nossas percepções territoriais e afeto

[5] O filósofo americano John Dewey (2010), defende a ideia de que o desenvolvimento de um trabalho no campo da arte perpassa todo o organismo humano, iniciando no devaneio e na produção imaginativa. O filósofo, no desenvolver de sua teoria, comenta sobre a tomada de consciência no processo da experiência estética. E para o autor, a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência. (DEWEY, 2010).

[6] Para Jorge Larrosa Bondía (2002), é experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. E para o autor, somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Assim, a proposta de ação do programa deve proceder do lugar de experiência de alguém que ensina (o professor de arte).

como forma de estímulos elementares táteis, visuais, auditivos, sonoros, gustativos. diante daquilo que nos são apresentados enquanto sujeitos destes territórios, de modo a pensar um corpo-sujeito instigante e curioso, para com relação ao território, e ao reconhecer e dialogar com esse território. Esse pensamento também tende a se interconectar com a perspectiva freiriana (2016b) de leitura de mundo, ao afirmar que a educação (do) e pelo sensível potencializa esta leitura abrindo outras percepções. Ler o mundo em/com todos os sentidos e, a partir dos sentidos dessas leituras, pensar processos sensíveis entre corpos-sujeitos e território, onde um dialoga e se afeta com o outro e assim, possam possibilitar e potencializar processos formativos em arte.

Na proposta de experimentação da abordagem ecoexperiencial, o pensar dos processos formativos em arte a partir de estímulos territoriais também dialoga com o conceito de *Ecoformação* cunhado por Gaston Pineau (2004). Em síntese, o conceito de ecoformação requalifica a Educação Ambiental como proposta dialógica de formação humana. A Ecoformação compreende a Educação como um processo mediador da relação do homem com seu ambiente social e natural. Para Pineau (2004) todos os elementos que compõem o ambiente são capazes de provocar estímulos para processos formativos. Dessa forma, as relações dos sujeitos com o que está ao seu redor, como seu território, como por exemplo, a movimentação das ruas, transeuntes, supermercados, automóveis etc., são estímulos que contribuem para o processo formador.

A proposta de abordagem ecoexperiencial e suas possibilidades sensíveis também e alicerçam nos estudos de Jaques Rancière (2010), que aponta a arte como um dispositivo político capaz de interferir em lugares marcados por vulnerabilidades sociais, sendo potencial modificador da vida coletiva. O autor aponta ainda que a arte é considerada política porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social. (RANCIÈRE, 2010). E com o pensamento de Dermeval Saviani (2004) a apontar uma prática educativa que deve preparar os seres humanos para que estes sejam conhecedores de suas histórias concretas. Nesse contexto, as histórias de vida, territoriais e afetivas em consonâncias com os acontecimentos da vida dos sujeitos do processo, tendem a suscitar narrativas e experiências sensíveis, que devem se tornar material de produção de conhecimento em arte.

A proposta de abordagem ecoexperiencial de formação também se alicerça nos principais documentos educacionais que direcionam o ensino de arte. Nestes documentos são apresentados sentidos, percepções, sugestões, conteúdos,

habilidades, competências que clarificam o ensino de Arte nas escolas na atualidade e, entre os direcionamentos o *sentir* e o *experienciar* são trazidos em cada um dos documentos com termos diferentes, mas sinônimos a praticar, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte, nos anos iniciais (BRASIL, 1997) e anos finais (BRASIL, 1998) do Ensino Fundamental; os Parâmetros Curriculares Nacionais de linguagens, códigos e suas tecnologias do Ensino Médio (BRASIL, 2000), as Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) do Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC-Arte (2017).

4. Nós da Roça [A Arte de viver e contar histórias]: uma experiência com a proposta de abordagem ecoexperiencial.

Entre as experiências sensíveis que pude viver como professor de arte em Mombaça, uma delas me tocou de forma afetiva, que foi a experiência com o projeto de iniciação artística Nós da Roça: a Arte de viver e compartilhar história. O projeto Nós da roça foi proposto e desenvolvido a partir de experiências sensíveis/pedagógicas que dialogaram entre os campos da formação inicial, da formação contínua e da produção de conhecimento em arte, onde seus atravessamentos alcançaram as práticas discentes do coordenador/formador proponente; formativas dos bolsistas/formadores, estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Campus avançado de Mombaça – FECLI/UECE e de aprendizagem de estudantes da educação básica do município Mombaça. O projeto foi desenvolvido de forma partilhada de experiências e afetos com quinze estudantes que estudam em uma escola de sede, mas que são residentes em regiões de sítios e comunidades rurais, que têm suas histórias de vida e convivência com a agricultura de subsistência da roça, do plantio.

Dessa forma, as trocas de experiências sensíveis entre esses sujeitos, em consonância e diálogo afetivo com as suas histórias de vida e territoriais, proporcionaram pensar e experimentar o fazer artístico-pedagógico, tendo como princípio metodológico uma proposta de abordagem ecoexperiencial de formação. Uma proposta que possibilitou e potencializou, através da arte, identificar relações sociais e culturais de estudantes que têm suas histórias de vida ligadas ao lugar do Sertão, a agricultura de subsistência da roça e com as pessoas com as quais

convivem. Uma abordagem ecoexperiencial no campo da arte e suas dimensões cognitivas e sensíveis, que se alicerça em relações humanas e, que parte de pressupostos que pensam a arte como campo de conhecimento e como vias de acesso ao saber.

Assim, diante do que foi apresentado, o projeto de iniciação artística Nós da Roça foi desenvolvido como experiência de aplicação da abordagem ecoexperiencial de formação em arte, tendo como princípio metodológico o fazer artístico enquanto produção de conhecimento, ancorado pela experiência do fazer enquanto um acontecimento sensível e fundamentado pelos dispositivos da poética pessoal do aluno e da arte como experiência. Os trânsitos metodológicos seguiram um cronograma pautado em narrativas e memórias sensíveis e biográficas, e que possibilitaram experimentar e mapear as propostas com o fazer artístico pedagógico, de forma que a partir desses processos formativos, os sujeitos envolvidos puderam refletir e se conscientizar sobre si e sobre o seu lugar no mundo, e são apresentados a seguir:

O primeiro trânsito metodológico - *Eu-Corpo-Sujeito do Lugar* – é um percurso/mapeamento de construção de conhecimento em arte a partir de *narrativas autobiográficas dos sujeitos do processo e, possibilidades de compreensão do sujeito a partir do corpo que habita um lugar e é moldado por este lugar*. Entre as atividades que foram propostas estão: contação de histórias e escritas de vida e do lugar que habita, do lugar do Sertão, pois como já supracitado, todos os estudantes assistidos pelo projeto residem em sítios e comunidades rurais, e entre as histórias contadas algumas tomaram evidências, como por exemplo, histórias de estudantes, que ainda na infância e adolescência precisam ajudar seus pais no trabalho da roça, nas brocagens e queimadas dos terrenos para o plantio da roça e histórias de meninas e meninos que cuidam de gado e já se apresentam vaqueiros e vaqueiras em corridas de vaquejada; apresentação de objetos afetivos, que narram memórias de si e do lugar que se habita.

O segundo trânsito – *Memórias Sensíveis de Infância* – é um percurso/mapeamento de construção de conhecimento em arte a partir de *narrativas de infância, com ênfase nas brincadeiras populares, cantigas folclóricas e brincadeiras tradicionais de rua, de terreiros e calçadas.* Entre as atividades propostas estão: a contação e resgate das memórias do brincar, e a prática das brincadeiras, tornando evidentes cantigas e brincadeiras de cantiga roda e as brincadeiras de correr nas ruas

e nos terreiros das casas, como por exemplo brincamos de ciranda, brincadeira do grilo, brincadeiras de pega-pega; sem deixar de remorar os brinquedos populares como pipa, pião, bila e outros.

O terceiro trânsito metodológico – *O Lugar do Chão da Escola* – é um percurso/mapeamento de construção de conhecimento em arte a partir de *narrativas e de reconhecimento do território, escola e comunidade em que a escola está situada, de compreensão da estrutura e do funcionamento da escola e, de narrativas autobiográficas dos sujeitos que fazem e estão no lugar do chão da escola e que são afetados por este lugar.* Entre as atividades que foram propostas estão: como evidência, visitamos a comunidade e os arredores do ambiente escolar.

O quarto trânsito metodológico – *Raízes Afetivas Genealógicas* – é um percurso/mapeamento de construção de conhecimento em arte a partir de *narrativas dos afetos familiares e rememorações de descendência e ancestralidade e de compreensão do lugar que as habita como um lugar de afetos e das possibilidades de compreensão do sujeito que foi construído a partir desses afetos familiares*. Entre as atividades que foram propostas estão: contação de histórias e escritas de relações e afetos familiares e do lugar que habita em família, apresentação de objetos afetivos que se conectam com as relações familiares, com possibilidades de produção de desenhos, pinturas e colagens.

O quinto trânsito metodológico – *O Lugar que me Abriga no Mundo* – é um percurso/mapeamento de construção de conhecimento em arte a partir de *narrativas do lugar que se habita, de reconhecimento do território e dos afetos do lugar que se habita, e de compreensão das questões sociais, culturais e historiográficas do lugar que se habita, de narrativas, diálogos e conversação com sujeitos que fazem e constroem o lugar que se habita e que são afetados por este lugar.* Entre as atividades que foram propostas estão: visitação à comunidade, aos arredores e as vizinhanças do lugar que se habita, abrindo possibilidades para narrativas autobiográficas e produção de desenhos, pinturas e colagens, tendo como evidência a visita ao Sítio Lagoa do Sitonho Gonçalves, onde residem seis dos quinzes estudantes assistidos pelo projeto, onde fomos de carro de linha conhecer o lugar, as famílias dos estudantes e fizemos caminhadas por lugares da comunidade, como a antiga escola de primeiro grau e o catavento, finalizando com um piquenique a beira do açude que abastece a região.

5. Notas sobre a Abordagem Ecoexperiencial como proposta de formação em arte no Sertão.

Arte e a Educação se referem a áreas do conhecimento independentes que quando juntas conservam sua autonomia e suas especificidades. Existem possibilidades de diálogo entre ambas, pois a arte, quando inserida no processo educativo, tem por dispositivos a experiência e sensibilização do estudante, permitindo que processos subjetivos de autonomia e emancipação social se instalem nas propostas formativas e se estendam para a vida cotidiana dos alunos.

Com a experimentação da abordagem ecoexperiencial de formação em arte numa escola localizada em um território de Sertão, foi possível perceber que a prática docente e os processos de aprendizagem são capazes de potencializar caminhos para processos formativos numa perspectiva de uma educação pelo sensível, a qual deve se opor ao hábito de pensar a arte apenas a partir de seus aspectos históricos e teóricos, pois os hábitos educacionais para com a arte, muitas vezes, estão pautados em cópias e reprodução de técnicas, evidenciando assim, a educação bancária, explicitada por Freire (2016b) como uma prática em que os educandos aparecem como “depósitos” que recebem passivamente o conteúdo.

As evidências apresentadas pela experimentação da abordagem ecoexperiencial como proposta de produção de conhecimento em arte no Sertão nos revelou uma prática docente e processos de aprendizagem que nos permitiu pensar uma prática educativa dinâmica, capaz de fazer com os educandos investigassem a si, suas histórias de vidas e territoriais e, a escola como lugar de afeto e de aprendizagem, onde esses processos de produção de conhecimento estiveram alicerçados na educação pelo sensível. Conseguimos dialogar com saberes importantes para a formação docente e para os processos de aprendizagem em arte e, evidenciar as potencialidades formativas que a abordagem ecoexperiencial pode nutrir em nossos sentidos a partir de construções cognitivas do cotidiano. Proporcionou estar diante de um atravessamento sensível do lugar que se ensina e que se aprende, em que sujeito, território, afeto, cotidiano e a vida se tornaram dispositivos transversais que atravessaram o ensino e a aprendizagem em arte.

Dessa forma, a experiência com a prática docente e os processos de aprendizagem em arte no território de Sertão evidenciaram a necessidade de uma prática dialógica com seus alcances pautados numa educação pelo sensível e pelo experienciar a partir do lugar que se ensina. E diante dessas proposições, pudemos

compreender que esta experiência também contribuiu para o pensar de possibilidades metodológicas e tendências relativas ao ensino de arte e ao seu aprendizado, frente à necessidade transformação social de sujeitos de uma escola pública localizada no município de Mombaça, Sertão Central do Ceará.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.com.gov.br> Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** linguagens, códigos e suas tecnologias – arte. Brasília, DF: MEC, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

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

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do)sensível.** Curitiba/PR: Criar Edições Ltda, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

PINEAU, Gaston. **Écoformation: rapport du GREF**. Tours: GREF, 2004.

RACIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**, trad. J. M. Justo, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

IMAGENS QUE NOS OLHAM OU O ATO DE DIALOGAR COM ELAS

Ana Carmen Nogueira[1]

Resumo:

Este artigo reflete sobre as imagens presentes em nosso cotidiano e o diálogo que se cria diante dessas imagens. Perpassamos por diferentes propostas de leitura de imagens. Apresentamos um breve panorama sobre nossa leitura de mundo no início da pandemia de COVID-19 e percebemos a força das imagens que nos atingiam nesse momento. Com Michel Foucault (2000) e Aberto Manguel (2009) adentramos um pouco mais sobre a leitura de imagens e procuramos entender o diálogo que se instaura nessa aproximação. Com Paulo Freire (2017) nos apoiamos na compreensão e na importância do ato de ler o mundo.

Palavras-Chave: leitura de imagem, leitura de mundo, arte, educação

Abstract:

This article reflects on the images present in our daily lives and the dialogue that is created in front of these images. We went through different proposals for reading images. We present a brief overview of our reading of the world at the beginning of the COVID-19 pandemic and we can see the strength of the images that hit us at that time. With Michel Foucault (2000) and Aberto Manguel (2009), we delve a little more into the reading of images and seek to understand the dialogue that is established in this approach. With Paulo Freire (2017) we support the understanding and importance of the act of reading the world.

Keywords: image reading, world reading, art, education

1. A vida como um pesadelo

No início do ano de 2020 não estávamos preparados para o fechamento que se avizinhava. Mesmo tendo a Ásia e Europa como exemplos, ainda vivíamos como adolescentes acreditando que aquilo não iria acontecer conosco. Aos poucos fomos percebendo o pesadelo das imagens que se instauravam em nosso cotidiano. Como imagens, palavras, ecos vindos do passado, recordamos um livro nesse primeiro

[1] Artista, Educadora e Arteterapeuta. Graduada em Educação Artística pela FAAP, Especialização em Educação Especial pela UNICID, Arteterapia pelo Centro Universitário FIEO. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutoranda no Programa de Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Contato: anacarmenn@gmail.com

momento, o *Diário de Ane Frank*, e a partir dele aprendemos a verdadeira sensação de confinamento em nossos corpos. O isolamento, o silêncio, o medo. Vem-nos à mente o filme, as fotos de Ane Frank, o seu simbolismo de resistência e esperançar ao mesmo tempo em que nos chegam fantasmas dos horrores que a raça humana é capaz de produzir.

Entramos em confinamento e recebemos a todo tempo mensagens e imagens que nos ajudam a passar por esse momento difícil, do mesmo modo, vemos imagens contraditórias nos noticiários e nas redes sociais.

Ao fundo, ouve-se Caetano Veloso cantando:

Alguma coisa
Está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial

Ao cantar, ao poetizar, ao transcrescrever Caetano, os poetas, escritores e artistas nos alimentam e nos ajudam a fazer a leitura do mundo. Sobre essas imagens que carregamos, imagens que nos atingem, imagens que fazemos, criamos, dividimos e conversamos que trataremos nesse artigo.

2. As imagens: Foucault e Manguel

As imagens têm força própria. Superam séculos, muitas vezes são didáticas, outras encobrem significados. Todas elas querem nos falar algo. Algumas obras nos encaram insistentemente, mas devido à pressa ou ao despreparo, é preciso que alguém nos abra a janela daquilo que estamos vendo, ou melhor, daquilo que sempre vimos, mas que não enxergamos.

Eduardo Galeano (1940-2015) no *Livro dos Abraços*, no pequeno conto *A função da arte/1,* narra a história do menino que foi conhecer o mar com o seu pai. Era tão grande, tantas emoções e sensações corporais que o menino segurou na mão do pai e pediu baixinho “- Me ajuda a olhar” (GALEANO, 1997). Nesse pequeno conto, Galeano constrói imagens mentais, sensações corporais, nos traz o barulho do mar, sentimos o vento despenteando nosso cabelo, o ar marinho e a mão segura do pai aquecendo e nos protegendo do desconhecido.

É isso que as imagens fazem, nos trazem percepções e abrem conversas entre o nosso interior e o exterior. Muitas vezes não prestamos atenção a esse diálogo, mas ele existe, faz parte de nossa humanidade, desde os tempos das cavernas. Mesmo para nós que trabalhamos com imagens, muitas vezes damos a mão para alguém e pedimos para ajudar a olhar.

Podemos dizer que o filósofo Michel Foucault (1926-1984) no livro *A Palavra e as Coisas*, no Capitulo I, ao fazer uma análise detalhada do quadro do pintor espanhol Diego Velásquez (1599-1660), *Las meninas* (1656) nos dá a mão e ajuda a olhar.

> *O pintor está ligeiramente afastado do quadro. Lança um olhar em direção ao modelo; talvez se trate de acrescentar um último toque, mas é possível também que o primeiro traço não tenha ainda sido aplicado. O braço que segura o pincel está dobrado para a esquerda, na direção da palheta; permanece imóvel, por um instante, entre a tela e as cores. Essa mão hábil está pendente do olhar; e o olhar, em troca, repousa sobre o gesto suspenso. (FOUCAULT, 2000, p. 19)*

Quando Foucault nos convida a visitar o quadro *Las meninas* de Velásquez é como se abrisse a porta de um novo universo. É o tempo da experiência estética, ela não é mais uma observação passiva, mas cheia de suspense, clímax e vida como nos ensina Dewey (2010), um fluxo de energia. “A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção” (LAROSSA, 2004), pois é preciso parar, parar para olhar com mais atenção, ser vagaroso, caminhar o olhar dentro do quadro e ir descobrindo aos poucos, os signos, as figuras, os espaços que foram criados genialmente por Velásquez, há mais de 300 anos. A imagem vira poesia e aquele quadro que sempre nos encantou, engole e devolve. Encontramos, *Las meninas* de Velásquez, no Museu do Prado em Madrid, Espanha. Enorme, ocupa toda uma sala. E vem a pergunta por que “*As meninas*? *Ele não está pintando as meninas”*. Diante dela é possível sentirmos o espanto, surpresa e interrogação. O que nos espanta? Nos espanta é que os personagens do quadro nos encaram e dizem: “*Você aí de outro mundo, preste atenção”*. O pintor, Velásquez, desvela, nos olha diretamente nos olhos. Sem medo de encarar. Nós, aqui desta dimensão, nos perguntamos, o que tem no quadro que ele está pintando? E surge um sussurro... – “*você*.”

Figura 1 - Las Meninas, by Diego Velázquez, from Prado in Google Earth - https://en.wikipedia.org/wiki/Las_Meninas#/media/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg

De volta para o nosso tempo, nos aconchegamos em Paulo Freire

> *No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir , re-crio , re-vivo , no texto que escrevo , a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra .(FREIRE, 2017 Posição 167*)

É esse esforço de nos compreendermos, de compreender ao outro que nos leva às experiências distantes, nos leva à infância onde não liamos pela palavra o que Foucault e Manguel em inversão nos ajudam ver. Vamos nos reinventando nesse ciclo elíptico contínuo, a cada volta um novo conhecimento sobre experiências passadas, vividas e sentidas.

Manguel (2009) no livro *Lendo Imagens*, no capítulo *A imagem como pesadelo*, nos apresenta a artista Marianna Gartner (1963), pintora canadense que trabalha com pintura e fotografias antigas. Olhando aquelas figuras nos lembram as fotos antigas de família. Teríamos coragem de agir diretamente sobre elas? Conseguiria intervir sobre aquelas imagens? Gartner teria interferido naquelas imagens se elas fossem de seus parentes? Essa proximidade não faz com que a imagem seja quase sacralizada? O que faz essas imagens serem tão intrigantes? Qual a diferença dessas imagens das imagens que vemos e tiramos de nós mesmos ou de outras pessoas? Qual a razão de Gartner ter escolhido essas fotografias antigas? Seria a promessa de algo a ser aprendido? Ou, seria o questionamento que elas nos trazem?

Fotos antigas carregam mistério, uma nostalgia, uma certa inocência. Seus personagens nos olham diferente, profundamente. Eles se mostram e nos olham diretamente. Procuramos nas fotos antigas de família, similaridades, nossa história. Olhamos e nos reconhecemos, eles nos reconhecem.

Figura 2 Marianna Gartner, "Diablo Baby" (óleo sobre tela).
http://obviousmag.org/archives/2014/06/pesadelos_de_marianna_gartner.html

Com as figuras de Gartner temos outra percepção, elas encaram o espectador. Questionando e dizendo: *vocês nos olham, mas nós te enxergamos. Tramito em um universo inventado. Vivo nos pequenos pesadelos. Estamos em outra dimensão e sabemos o que vocês são.* Assustadoramente, essas imagens parecem que nos leem com mais facilidade do que a lemos. Justamente por serem estranhas, essas imagens sabem nos capturar e são capazes de entrar em nossa imaginação e fazer vibrar nossos temores, nossas sensações mais ocultas abrindo fendas no verniz fino da “civilidade”.

> *...a função do retrato é tornar o ausente presente, trazer os mortos de volta à vida no olhar do espectador. Das pinturas do sarcófago de Fayum aos bustos oficiais da Roma Imperial, das miniaturas da Inglaterra elisabetana às capas da revista People, os retratos levam a representação para além da própria imagem, destinados a serem lidos não apenas como identidade do modelo, como registro histórico ou privado, mas também como símbolo do que aquela pessoa significava: autoridade, amor, amizade. (MANGUEL, 2009, p.149)*

Gartner, subverte a função do retrato como símbolo de autoridade, amor e amizade e faz que elas nos encarem como um espelho do nosso tempo. A imagem diz: *Eu leio teu reverso*. Somos confrontados com a ideia de que tudo tem dois lados e o inverso não é, necessariamente, o contrário do verso.

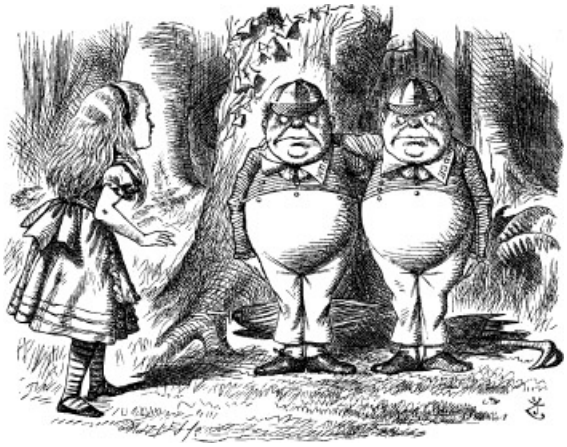


Figura 3 - Through The Looking Glass And What Alice Found ThereIllustration by Sir John Tenniel (28 February 1820 aa 25 February 1914)19th Century Illustration - *https://www.istockphoto.com/br/vetor/alice-atrav%C3%A9s-do-espelho-gm171580094-21971939*

Como em *Alice através do espelho,* Alice está sonhando com o Rei Vermelho, que está sonhando com Alice, que está sonhando com o Rei Vermelho, que está sonhando com Alice…

> *– Está sonhando agora – disse Tweedledee. – Com que você acha que ele está sonhando? Alice respondeu: – Ninguém pode adivinhar isso. – Ora, está sonhando com você! – Tweedledee exclamou, batendo palmas triunfantemente. – E se ele deixasse de sonhar com você, onde imagina que você estaria? – Onde estou agora, claro – Alice respondeu. Errado! – Tweedledee retrucou, com desdém. – Você não estaria em lugar nenhum. Ora, você é apenas uma das coisas do sonho dele! – Se aquele Rei acordar agora – acrescentou Tweedledum –, você some... Puf (CARROL, 2017)*

As imagens de Gartner nos levam para a mesma atmosfera oníricas das ilustrações de John Tenniel (1820-1914) dos livros de Lewis Carroll (1832-1898). Imagens de sonho e pesadelo, estranhas desconfortáveis, notadamente cheia de símbolos e segredos. Assim como as imagens dos retratos de Fayum nos enviam mensagens e segredos de épocas muito distantes.

3. Os retratos de Fayum

> *aqui está o segredo mais profundo que ninguém sabe*
> *(a raíz da raíz e o botão do botão*
> *e o céu do céu da árvore chamada vida; a qual cresce*
> *mais alto do que a alma espera ou a mente esconde)*
> *e este é o milagre que mantém as estrelas separadas*
> *E.E.Cummings*

Os retratos de Fayum são máscaras mortuárias encontradas acopladas às múmias no oásis de Fayum, no Egito. Esses retratos de homens e mulheres são surpreendentemente realistas. São os segredos dos segredos que viviam escondidos de baixo das areias quentes do Egito até que os europeus começaram a

se interessar e os retirar de seu sono profundo. Esses retratos foram pintados na sua maioria com encáustica, uma mistura de cera de abelha, resina e pigmentos.

Figura 4 - Retratos de Fayum. Metropolitan Museum NY. Acervo pessoal Ana Carmen Nogueira

Em 1615, Pietro della Valle (1586 – 1652) em passagem pelo Egito em direção à Persia, visitou Saqqara, uma localidade perto da cidade do Cairo onde se deparou com escavações de tumulos onde haviam múmias. Morris Bierbrier (2000) conta que esse viajante encontrou duas múmias com belos retratos pintados com encáustica e os comprou dos escavadores.

No século XIX deu-se inicio a algumas escavações britânicas e francesas, mas foi na década 1880 que começaram a aparecer peças que chamaram a atenção do mundo. Em 1887-9, Flinders Petrie (1853-1942) descobriu um cemintério romano em Hawara, no Oásis de Fayum no Egito. Nesse local se encontravam enterrados muitas múmias contendo retratos pintados com encáustica.

> *As pinturas do Fayum, abrigadas dessa maneira, são um testemunho deslumbrante da sofisticação da escola de Alexandria de onde derivam e mostram o auge da representação da natureza. Somente quinze séculos depois, nos autorretratos pintados por Ticiano ou Rembrandt, refletidos no espelho, é que a mesma arte apresentada por muitos pintores anônimos do Fayum é vista novamente.*[2] *(DOXIADIS, 2000, posição 722 – 821 tradução nossa)*

Esses retratos que sobreviveram mais de dois mil anos nos intrigam, nos questionam, nos evidenciam a beleza da vida, o desejo de passar adiante um

[2] The paintings of the Fayum, sheltered in this way, are a dazzling testament to the sophistication of the Alexandrian school from which they are derived and show us the heights that had been reached in the rendering of nature. It is not until some fifteen centuries later, in the faces painted by Titian or Rembrandt's depiction of his own features as he saw them reflected in the mirror, that the same artistry that characterises many of the anonymous painters of the Fayum is witnessed again. Susan Walker. Ancient Faces (Metropolitan Museum of Art Publications) (Locais do Kindle 777-778). Taylor and Francis. Edição do Kindle.

segredo. É impossível ao se entrar em contato com essas imagens não ficarmos afetados. São milhares de anos que nos separam, mas de alguma forma, mantemos um diálogo.

> *Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.220).*

Ao nos encontrarmos com os retratos de Fayum sentimos as sensações de algo vivido, visto e/ou sentido, experimentado. A arte, o fazer arte, o apreciar arte pode oferecer oportunidade de devir a ser de algo que se viveu, que cada um sentiu em particular e que está revivendo no presente, sem o compromisso com a realidade, mas com seus perceptos e afectos.

As imagens de Fayum são carregadas de perceptos e afectos, de desejos, estão envoltas em mistérios. “As imagens, assim como as histórias, nos informam” (MANGUEL, 2009) Elas podem ser traduzidas em palavras, e as palavras podem ser traduzidas em imagens. Os retratos de Fayum nos levam para longe e nos trazem de volta, querem mostrar a nossa riqueza como humanidade e a distância do que fomos e somos e nossa impermanência.

4. Diante da nossa dor

Ao refletirmos sobre os tempos em que vivemos, ao pensarmos na vida como o pesadelo a que nos referimos na abertura desse texto, lembramos das palavras de Susan Santog em *Diante da dor dos outros* (2003) ao destacar que diante de uma fotografia existe uma multiplicidade de leituras e de comportamentos possíveis.

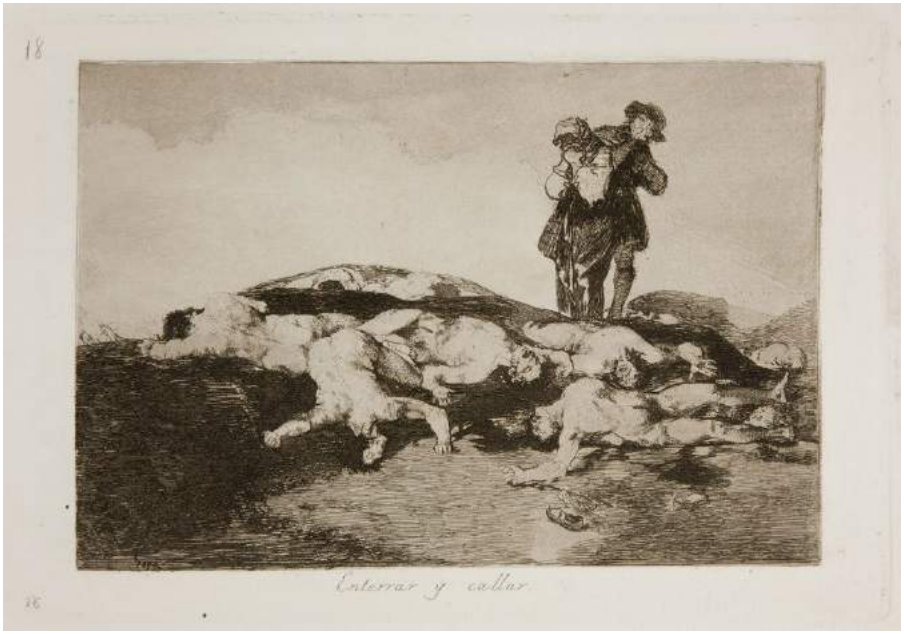


Figura 5 - “Enterrar e calar”, da série “Os Desastres da Guerra” (1810 e 1815)
https://cartacampinas.com.br/2020/07/exposicao-virtual-apresenta-balada-do-terror-e-8-variacoes-e-gravuras-da-serie-os-desastres-da-guerra-de-goya/

Santog (2003) relembra o pintor espanhol Francisco Goya na série de gravuras *Os Desastres da Guerra,* onde retratava a crueldade da guerra da independência espanhola 1810 – 1815. Aponta que este olhar de Goya é o olhar da indignação diante dos horrores da guerra.

A imagem do cemitério de Manaus mostrando o colapso do sistema de saúde e as consequências da falta de políticas públicas ao combate à pandemia do COVID-19 e ação da ONG Rio de Paz na praia de Copacabana, ambas em 2020, podem ser um bom exemplo sobre o que Santong diz sobre como o contexto político e ideológico pode provocar outra leitura sobre uma mesma imagem. Provavelmente um defensor do uso de medicamentos como cloroquina, hidroxicloroquina e Ivermectina leriam essa imagem como consequência da falta do tratamento medicamentoso que poderia prevenir ou curar a COVID-19. Ao mesmo tempo em que vê a ação da ONG Rio da Paz como uma ação partidária da esquerda contra a direita. Portanto, a leitura da imagem depende do contexto em que o leitor está inserido.

Figura 6 Mortos em Manaus. crédito: Michel Dantas/AFP
https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/09/4877137-covid-19-manaus-atingiu-imunidade-de-rebanho-indica-estudo.html

Assim, todas as imagens que nos chegam por diferentes meios fazem com que sejamos promotores de diálogos entre a imagem e seu observador. Precisamos estar atentos às trocas simbólicas em que o leitor da imagem possa compreender a dimensão estética e artística presente ao nosso redor, levando assim à reflexão crítica do mundo que vivemos e atuamos.

Figura 7 - Ato em memória aos 100 mil mortos pelo COVID 19. Alexandre
Brum.https://www.metropoles.com/brasil/ong-fixa-100-cruzes-em-praia-do-rio-em-protesto-as-mortes-por-covid-19

Desde que nascemos lemos diferentes códigos. Decifamos o mundo por meio de nossos sentidos. Lemos o mundo para nos compreender e para compreender o outro. De diferentes maneiras desenvolvemos a capacidade de ler o mundo. Lemos o mapa da cidade para encontrar nosso caminho, lemos a partitura

para tocar uma música, lemos os sinais de irritação, de medo, de amor e amizade. Lemos o outro, lemos o mundo e decifamos um pouco de nós mesmos.

> *Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler é como respirar, é nossa função essencial". (MANGUEL 2004, p.21).*

Não podemos parar de ler o mundo, as imagens, pois é por meio delas que trocamos com o outro e com o mundo. A vida, o sonho, o pesadelo sobrevivem pela arte, por meio da experiência humana. As imagens fazem parte de nós, de nossa cultura, de nossa história, elas falam conosco e nós respondemos a elas construindo narrativas que são os ecos de nosso passado e da cultura de toda a humanidade.

Refletimos junto e com Paulo Freire (2017) quando ele gentilmente nos lembra de que se a leitura do mundo precede a palavra, é preciso sempre estar atento à leitura daquilo que vemos, sentimos, tocamos e vivemos. Lemos por meio de nossa experiência de viver, de estar junto com o outro, de habitar o mundo. Ler o mundo é um ato político, um ato de conhecimento, um ato criador. O ato de ler o mundo é uma percepção crítica sobre o modo de habitar esse mundo e o modo de como compartilhamos nossas vidas e saberes.

4. Referências

BIERBRIER, Morris. **The Discovery Of The Mummy Portraits**. In: Susan Walker. Ancient Faces (Metropolitan Museum of Art Publications) (Locais do Kindle 824-825). Taylor and Francis. Edição do Kindle.

CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho** 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, John**. A arte como experiência**. 1ª Edição. Martins Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes)

DOXIADIS, Euphrosyne C. **Technique.** In**:** Susan Walker. Ancient Faces (Metropolitan Museum of Art Publications) (Locais do Kindle 773-822). Taylor and Francis. Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler** [livro eletrônico]: em três artigos que se completam / Paulo Freire. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2017. Edição do Kindle.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Cia das Letras. 2004.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BORBOLETEANDO PELA ARTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Thais Antonoff de Melo[1]

Resumo

Apesar de diversos autores abordarem a importância da arte na educação e os documentos oficiais trazerem destaques para a disciplina, atualmente a maioria dos estudantes de Ensino Fundamental Anos Iniciais da Secretaria de Educação do Distrito Federal não possui professor(a) específico para a disciplina, ou seja, eles têm acesso à disciplina de Arte por meio dos professores-pedagogos regentes, que não possuem formação técnica na área. Questiona-se, portanto, se a disciplina é desenvolvida de acordo com as orientações da BNCC pelos(as) professores(as) pedagogos(as). Nesse sentido, essa pesquisa, que está em andamento, busca discutir e repensar a oferta e as práticas pedagógicas do ensino de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: arte; educação; práticas pedagógicas.

Resumo

Aunque varios autores abordan la importancia del arte en la educación y los documentos oficiales destacan la disciplina, actualmente la mayoría de los alumnos de los primeros años de enseñanza del Departamento de Educación del Distrito Federal no cuentan con un maestro específico para la disciplina, es decir, tienen acceso a la disciplina de Arte a través de los docentes pedagogos, que no cuentan con formación técnica en el área. Se cuestiona, por tanto, si las clases pasan de acuerdo con los lineamientos de la Base Nacional Curricular (BNCC). En este sentido, esta investigación, que se encuentra en proceso, busca discutir y repensar la oferta y las prácticas pedagógicas de la enseñanza del Arte en la Primera Infancia de la Escuela Primaria en el Departamento de Educación del Distrito Federal.

Palavras-chave: arte; educacion; prácticas pedagógicas.

1. Introdução

Desde 2016, a Escola Classe 413 Sul desenvolve o projeto “Borboleteando pelo Mundo” com objetivo de ampliar o repertório cultural dos estudantes e potencializar a colaboração, autonomia, criatividade e participação ativa na

[1] Pedagoga pela Universidade de Brasilia - UnB (2014); Professora Efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2018; Especialista em Metodologia do Ensino de Arte - Uninter (2019); Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes – UnB) – em andamento.

construção significativa do conhecimento. A pedagogia de projetos incentiva uma visão interdisciplinar do conhecimento, buscando superar algumas limitações já identificadas na pedagogia da escola tradicional. O “Borboleteando pela Arte” surgiu da necessidade de pesquisar as possibilidades e ofertas dessa disciplina no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Atualmente, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, a maioria dos estudantes de Ensino Fundamental Anos Iniciais não possuem professor(a) específico de Arte, ou seja, têm acesso à disciplina de Arte por meio dos professores-pedagogos regentes, que não possuem formação técnica na área. Uma pequena minoria tem o privilégio de ter acesso ao Programa de Educação em Tempo Integral, na qual a disciplina de Arte é ministrada por professores das áreas específicas de música, dança, teatro e artes visuais. Nesse sentido, questiona-se se a disciplina tem sido desenvolvida de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo em Movimento pelos(as) professores(as) pedagogos(as).

A partir desse problema verificado, a proposta dessa pesquisa é repensar a oferta e as práticas pedagógicas do ensino de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio da investigação sobre a prática pedagógica em Arte dos(das) pedagogos(as) de Ensino Fundamental Anos Iniciais da SEEDF. Além disso, propõe-se uma ação na Escola Classe 413 Sul que promova uma experiência interdisciplinar e significativa de ensino de Arte, mesmo em contexto remoto/híbrido.

2. Arte-Educação na infância

Arte e infância: uma combinação em vários sentidos. Ambas ligam-se a expressão e espontaneidade, são capazes de dialogar com o mundo e interagir com o momento atual. A imaginação e a criatividade são características natas das crianças e, por isso, a arte ajuda na descoberta de novos conhecimentos, novas linguagens e novas formas de expressão. As crianças são sinestésicas, ou seja, ativam vários sentidos ao mesmo tempo, são capazes de cantar enquanto desenham e dançar enquanto contam uma história. Elas precisam de espaço e tempo para ser quem são e “quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina” (BARBIERI, 2012, p. 27).

Barbieri (2012) explica também que a infância é um momento em que o indivíduo tem prontidão para viver experiências, curiosidade para descobrir novidades e desvendar mistérios. Depois, “adultecemos” e passamos a ter menos disposição para novas experiências, porém é preciso manter acesa a chama da curiosidade e permitir que as vivências nos transformem. A arte pode nos ajudar com isso, pois ela propicia experiências estéticas e significativas a partir do estímulo à imaginação e da exploração de cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, lugares, imagens, movimentos, personagens. Para isso, é importante que as crianças tenham acesso às diversas linguagens da Arte, assim elas podem se expressar de diversas formas, investigando qual mais lhes apetece.

Porém, “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento” (TOURINHO, 2008, p. 29). Existe uma disputa por efetivo espaço no currículo, nas horas-aula e na importância dentro da estrutura escolar, mas, em relação à Arte, tem-se um mal-entendido sobre os significados, processos, funções e valores da disciplina. Existem ideias não suficientes de que o ensino da Arte serve para desenvolver a moral, a sensibilidade e a criatividade, que é uma mera forma de recreação, ornamentação de celebrações ou que é um apoio às outras disciplinas, facilitando a memorização de conteúdos.

Quem se aprofunda nesse tema é Liev Vigotski (1896-1934). O autor confirma que existe essa ideia equivocada de que a arte na infância não tenha um fim em si mesma, mas esteja puramente a serviço da pedagogia, no sentido de colaborar com o conhecimento – utilizando-se de obras de arte em prol de outras disciplinas e conteúdo; com a moral e com o sentimentalismo – buscando identificar significados morais e emoções imaginárias em obras de arte; e com o prazer – reduzindo o momento estético ao sentimento imediato de alegria que ela desperta na criança, deixando de lado as atitudes e hábitos estéticos.

Isso acontece devido ao pensamento de que a vivência estética é totalmente passiva, em que o estudante apenas veja um quadro ou ouça uma música, mas essa percepção sensorial é apenas o impulso inicial para perceber aquilo que é invisível e inaudível. Segundo o autor, a psicologia ainda não se pronunciou sobre a composição exata do processo estético, mas sabe-se que é uma atividade cerebral complexa que

passa pela impressão externa, gera uma excitação e um processamento interno de associação de ideias e relações e, por fim, a reelaboração criativa daquele objeto.

> Se uma melodia chega à nossa alma é porque nós mesmos podemos coordenar os sons que nos chegam de fora. Há muito tempo, os psicólogos dizem que todo o conteúdo e o sentimento ligados a um objeto de arte não estão nele, mas são aportados por nós (VIGOTSKI, 2003,).

Na perspectiva de Ferreira (2013), não é somente o belo e o agradável que estimula os estudantes, mas também o feio e o desagradável tocam os sentidos, portanto o despertar do medo, da raiva, do nojo e de outros sentimentos desagradáveis podem (e devem) ser objetos da arte. A autora explica que o desenvolvimento da estética é essencial para a formação humana e é por meio da Arte que se pode promover essa formação. A vivência estética proporcionada pela arte traz um autoconhecimento, pois "ativa a sensibilidade, estimula a imaginação e a criatividade que, muitas vezes, são tolhidas em nosso cotidiano rotineiro tão regulado pelo utilitarismo, realismo e racionalismo exacerbado" (FERREIRA, 2013, p. 48).

Segundo Duarte Jr. (1994), a arte traz uma alternativa ao sistema capitalista, pautado pela hipervalorização da razão em detrimento dos valores e emoções e pela primazia do trabalho, com o menosprezo das atividades lúdicas e de lazer. Um dos principais objetivos da arte é comunicar os sentimentos por meio de alguma forma simbólica, buscando estabelecer uma relação afetiva e cognitiva, fugindo da aprendizagem por meio do adestramento. Dessa forma, a Arte-Educação não se preocupa em produzir boas obras de arte, mas em desenvolver uma consciência estética, na qual os sentimentos e emoções possam ser vividos, pensados e simbolizados. O autor defende, portanto, que as escolas que não estão somente preocupadas em preparar a mão de obra para a sociedade industrial deveriam entender a arte como uma das principais aliadas do processo educativo, pois o acesso às diversas linguagens da Arte na escola propicia que cada criança se expresse de forma única, investigando qual mais lhes agrada.

Em suma, para desenvolver o conhecimento estético a partir dos processos específicos de aprendizagem em arte ainda na infância, deve-se ir além dos potes de tinta, dos assuntos midiáticos, das meras apresentações de fim de ano e propor conteúdos multiculturais significativos, desenvolver atividades das diversas

linguagens da arte, trazendo referências estéticas das próprias crianças; acolher possibilidades espontâneas de desenvolvimento artístico e, claro, conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar obras de arte, vivenciar e fruir a arte.

3. A disciplina nos documentos oficiais

A história do ensino de Arte no Brasil se confunde com a própria história da educação brasileira. Desde o período colonial, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, a arte foi utilizada para fins educacionais. Ferraz e Fusari (1999) relatam que, somente a partir da década de 1980, foi inserida nos documentos oficiais como disciplina e, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica. Em 2000, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Arte passou a compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tendo como linguagens as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. A obrigatoriedade do ensino dessas quatro linguagens se deu apenas em 2016, com a Lei nº 13.278, que alterou a LDB nesse sentido.

A BNCC destaca, no campo da Arte, que o processo de aprendizagem precisa promover a experiência e a vivência artísticas como prática social, a partir dos estímulos técnicos das linguagens, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores e que a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestem como formas de expressão. Além disso, o documento salienta que as manifestações artísticas não podem ser reduzidas em produções midiáticas e propõe que a abordagem articule seis dimensões do conhecimento: a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão[2].

Em relação às linguagens da Arte, aqui entendidas como unidades temáticos e não disciplinas isoladas, tem-se, além das quatro já reconhecidas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, as Artes Integradas, linguagem que explora a articulação entre as linguagens. O documento salienta que “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou

[2] A **criação** é o fazer artístico que permite o exercício da materialização estética de sentimentos, ideias e desejos. A **crítica** articula aspectos históricos, políticos, filosóficos, econômicos, culturais etc. e propicia novas compreensões do espaço em que se vive. A **estesia** refere-se à experiência sensível do corpo com os elementos, ou seja, a emoção, a percepção, a intuição, a sensibilidade e o intelecto. A **expressão** é a atitude de compartilhar criações e procedimentos artísticos. A **fruição** diz respeito ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante as vivências artísticas. A **reflexão** é a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas.

estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens" (BNCC, 2018, p. 196).

Alinhado à BNCC, o Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais, documento que rege a direção curricular das modalidades de ensino da SEEDF, aponta que "o ensino da Arte é imprescindível para desenvolvimento integral dos estudantes e para aquisição da linguagem" (DISTRITO FEDERAL, p. 19) e reforça que a aprendizagem artística deve ser estimulada pelos elementos técnicos das linguagens. Além disso, o documento destaca a possibilidade de articulação criativa da arte com as outras áreas de conhecimento, aponta as múltiplas possibilidades teóricas e práticas com as diferentes linguagens da disciplina e propõe a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, como forma de organizar o trabalho em Arte a partir do fazer artístico, da apreciação de obras de arte e da contextualização.

Percebe-se, portanto, que ao longo dos anos o ensino de Arte foi galgando seu espaço no ambiente escolar. São notáveis os avanços na legislação a respeito da disciplina, que têm sido relevantes na luta pela Arte-Educação, porém ainda há muito o que ser feito para que, de fato, as condições materiais e humanas cheguem ao dia a dia da sala de aula, garantindo o que já está previsto nas leis. Na prática, o que ainda se vê é a pouca valorização da Arte enquanto conhecimento, principalmente no que se refere à metodologia utilizada no Ensino Fundamental Anos Iniciais: a disciplina, que geralmente é ofertada por professores que não são formados na área, é espremida em meio aos outros componentes curriculares mais tradicionais e trabalhada sem o devido embasamento teórico-prático.

4. A realidade do ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na SEEDF

A Secretaria de Educação do DF possui, atualmente[3], 299 unidades de Escolas Classe, nas quais estão matriculados, no ano letivo de 2021, 149.390 estudantes de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Desses estudantes, apenas 6.625 estão matriculados no Programa de Educação em Tempo Integral (ETI). Isso significa

[3] Dados obtidos via Documento Interno. SEI/GDF 73497969

que apenas 4,43% dos estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental estão matriculados nessa modalidade.

A Educação Integral foi inicialmente pensada por Anísio Teixeira para o Distrito Federal e, apesar das mudanças ao longo do tempo, segue apoiada na perspectiva de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais. Na proposta atual, os estudantes têm uma jornada escolar de 10 horas diárias divididas em: 5h de atividades na Escola Classe com o professor regente e outras 5h de atividades na Escola Parque com um quarteto de professores especialistas nas linguagens da Arte e Educação Física. Lá são realizadas atividades artísticas, culturais, esportivas e motoras, além das atividades da Base Nacional Comum das duas disciplinas.

Os estudantes que não possuem o privilégio de participar da ETI, seguem no programa de Educação em Tempo Parcial, em que passam 5 horas diárias na Escola Classe e os professores regentes são responsáveis por todos os componentes curriculares. É importante acentuar que o(a) professor(a) de anos iniciais, por definição e formação, é um(a) pedagogo(a) que atua de forma polivalente, ou seja, é responsável por ministrar todas as disciplinas do currículo e essa característica está endossada, segundo Cruz e Neto (2012), na ideia da formação integral do ser humano a partir da perspectiva interdisciplinar da aprendizagem.

Porém, apesar de existir um consenso em prol da polivalência do pedagogo, observam-se embaraços para colocar em prática o discurso teórico, pois sabe-se da dificuldade em lidar de forma ampla e diversa com as diferentes áreas do conhecimento. No campo da Arte, essa dificuldade fica ainda mais evidente, não só pelo que já foi discutido em relação à hierarquia do conhecimento escolar, mas também pela falta de formação inicial e continuada da parte técnica das linguagens da Arte para os pedagogos, que ainda têm, em geral, a ideia insuficiente de que a disciplina serve somente para desenvolver a criatividade, que é uma forma de recreação, ornamentação ou mero apoio às outras disciplinas.

Percebe-se, portanto, uma disparidade no que tange à oferta da disciplina de Arte na SEEDF: enquanto a maioria dos estudantes da SEEDF é atendida no modelo parcial de ensino, tendo aulas de Arte ministradas pelos professores regentes, que geralmente não possuem formação na área, uma pequena minoria possui um quarteto de professores da disciplina, formados nas linguagens específicas da arte:

música, teatro, dança e artes visuais. É perceptível que a ETI oferece aos estudantes de Anos Iniciais um ensino de Arte de qualidade, com os estímulos técnicos das linguagens. Porém, a oferta dessa disciplina de acordo com o que consta nos documentos oficiais também é direito dos estudantes que estão matriculados no Ensino em Tempo Parcial, apesar de não ser o que acontece na realidade.

Em vista disso, procura-se uma possível solução para esse impasse: o principal caminho possível seria o da universalização da oferta de ETI e, consequentemente, das oportunidades artísticas, culturais, esportivas e de lazer que são ofertadas nesse programa, mas a meta do Distrito Federal de oferecer ETI a pelo menos 33% dos alunos da educação básica até 2024 está longe de ser cumprida – atualmente temos 6,9%[4] de estudantes matriculados em ETI. Outra possibilidade é a de disponibilizar professores de Arte para as escolas que não fazem parte do programa de ETI, assim como acontece em relação aos professores de Educação Física. Por fim, considera-se também que é necessário um maior investimento em formação inicial e continuada em Arte para os pedagogos.

5. Metodologia da pesquisa

A pesquisa-ação procura elucidar problemas sociais e técnicos, por intermédio de um grupo de professoras e pesquisadora e outros parceiros interessados na resolução dos problemas levantados. A proposta é buscar uma tomada de consciência na própria situação investigativa, na relação entre professores/pesquisadores e na relação professor/aluno. (Thiollent, 2011). Nesse sentido, o pesquisador coloca-se como instrumento para mudança social. Como coordenadora de um grupo de professoras de Ensino Fundamental Anos Iniciais, pretendo produzir conhecimento a partir do estudo da própria realidade em que estou inserida e, paralelamente, transformá-la.

Em contextos de práticas educacionais com perspectiva transformadora e emancipatória, a pesquisa-ação não procura obter informações, mas ao contrário, “injetar” informações no projeto por meio de uma visão reconstrutiva. É preciso pensar, criar hipóteses e estratégias, comparar informações, articular conceitos, avaliar resultados, elaborar generalizações. A argumentação, para a pesquisa-ação, é

[4] Meta 6 do Plano Distrital de Educação. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/PDE-Relat%c3%b3rio-de-monitoramento-2017.pdf

essencial, seja na colocação dos problemas, nas explicações ou soluções, nas deliberações e nas avaliações. Tem-se um auditório, aqui chamado de Grupo de Discussão, para que os diferentes atores da pesquisa possam refletir sobre o assunto.

A pesquisa está acontecendo no ano de 2021, no contexto de ensino remoto/híbrido. Foi criado um Grupo de Discussão, com cinco professoras do Bloco Inicial de Alfabetização, no qual foi assinado um termo de consentimento ético de participação. A pesquisa foi autorizada pela Subsecretária de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. O conteúdo anual da disciplina foi dividido em Eixos Temáticos a serem trabalhados por bimestre: Artes Visuais, Música e Dança, Teatro e Artes Integradas. A partir dessa divisão, fazemos formações teóricas sobre cada linguagem, pensamos em possibilidades de interdisciplinaridade e produzimos atividades para os estudantes, além de discutir o andamento da pesquisa mensalmente.

Paralelamente à ação na EC 413 Sul, está sendo feita uma comparação da base teórica aqui discutida com a realidade da prática pedagógica em Arte ofertada no Ensino Fundamental Anos Iniciais da SEEDF, por meio de formulários e entrevistas com pessoas que atuam na área. Até o momento já foram realizados 51 questionários e a maioria dos pedagogos responderam que não disponibilizam uma carga-horária fixa para a disciplina de Arte e que não sabem trabalhar com as linguagens da arte, utilizando-se das ferramentas artísticas em momentos específicos, tais como finalização de atividades de outras disciplinas ou apresentações de fim de bimestre. Os dados completos ainda não foram analisados.

6. Referências

BARBIERI, Stela. **Interações:** Onde está a arte na infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional da Educação**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04/07/2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010. – (Coleção Todas as Artes)

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** 2018. Disponível em: https://issuu.com/sedf/docs/3-ensino-fundamental-anos-iniciais. Acesso em: 10/07/2020.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** Pensar, pesquisar e interagir. São Paulo: Cortez, 2016.

FERREIRA, Dilceia. **Ensino de arte e educação estética:** vivências de professores que lecionam nesta disciplina. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In:* BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKI, Liev. Educação estética. *In:* _____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARTIVISMO NA ESCOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE O ARTISTA CIDADÃO O ALUNO CIDADÃO

Dóris Karoline Rocha da Costa[1]
Sávio Luis Stoco[2]
Simone de Oliveira Moura[3]

Resumo:

Neste artigo objetivamos abordar uma experiência prática pedagógica promovida durante o estágio supervisionado em Ensino de Artes Visuais, na qual buscamos aproximar dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho (Belém/PA), o conceito e as práticas do *artivismo*, vertente da arte contemporânea que promove interações entre a arte e o ativismo dos movimentos sociais. Faremos um relato crítico circunstanciado sobre o processo de deslocamento do tema para a sala de aula e as repercussões nos alunos. Apresentaremos também, conceitual e contextualmente, o *artivismo*, seu histórico no Brasil e internacionalmente, bem como seu *modus operandi.*

Palavras-Chave: *Artivismo*; Pedagogia do Diálogo; Abordagem Triangular.

Resumo em língua estrangeira:

In this article, we aim to discuss the pedagogical experience that was promoted during the supervised internship in Art/Education, in which we seek to approach the first-year high school students at Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho (Belém/PA), with the concept and practices of artivism, a strand of contemporary art that promotes interactions between activism and art. For this, we will make a detailed critical report on the process of moving the topic to the classroom and its repercussions on students. We will also present conceptual and contextual background on artivism, its history in Brazil and internationally, as well as its modus operandi.

Palavras-Chave: *Artivism*; Dialogue Pedagogy; Triangular Teaching Approach.

---

[1] Graduanda e bolsista de iniciação científica no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (UFPA);
[2] Docente e coordenador dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da UFPA. Docente colaborador no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes-UFPA);
[3] Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, Bacharel e Licenciada em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem pela Universidade da Amazônia. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

1. Introdução

Estamos presenciando o avanço de interesses neoliberais sobre a educação, especialmente em se tratando do que tem sido chamado de “novo Ensino Médio”, implementado por meio da Base Nacional Comum Curricular, que entrará em vigor em 2022. Diante deste cenário, propomos pensar o *artivismo* – vertente da arte contemporânea que surge em resposta à difusão do neoliberalismo na década de 1980 – como um conteúdo a contribuir na formação dos estudantes de Ensino Médio enquanto cidadãos solidários e críticos.

Esse trabalho pretende abordar a experiência pedagógica promovida durante o estágio supervisionado em Ensino de Artes Visuais, no qual buscamos aproximar o *artivismo*, especificamente ao videoartivismo, dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio do turno da tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho, localizada em Belém.

O artigo se dividirá em três partes. Na primeira apresentaremos a questão motivadora a respeito das mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida apresentaremos conceitualmente e contextualmente o *artivismo*, seu histórico no Brasil e internacionalmente, além de seu *modus operandi*. Por fim, na última e terceira parte, faremos um relato crítico circunstanciado sobre o processo de deslocamento do tema para a sala de aula e as repercussões nos alunos.

2. Questão motivadora

Abordaremos como questão motivadora as mudanças recentes que impactarão no atual cenário do Ensino Médio no Brasil e no Pará, nosso estado, para reforçar a importância de, no contexto da Arte/Educação, ensinar repertórios e estratégias contra-hegemônicas, que já eram pertinentes anteriormente e se fazem ainda mais necessárias agora.

A Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018, entrará em vigor no próximo ano, 2022. Os antigos e novos professores ingressantes atuarão dentro das diretrizes do novo currículo, e nos perguntamos de que forma, como arte-educadores, poderemos contribuir para despertar nos estudantes noções de solidariedade e de cidadania. Apesar da prática pedagógica que será relatada

adiante não ter ocorrido com a BNCC já instaurada, estamos no contexto do avanço neoliberal sobre o Ensino Médio no Brasil.

A novidade da base é a divisão do conteúdo entre o que será comum a todos e os itinerários formativos, que serão escolhidos pelos estudantes, contrariando a própria noção de Educação Básica (comum a todos). O grande problema deste novo Ensino Médio está na não obrigatoriedade de quase todos os componentes curriculares assegurados na base do Ensino Fundamental: saem as humanidades, as ciências naturais e componentes da área de linguagem, como Arte e Educação Física. O que sobra são apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua estrangeira e Matemática como obrigatórios. Isto gera uma série de implicações, que vão desde a falta de estrutura para as escolas oferecerem variedade de itinerários formativos, até a dificuldade de se fazer uma escolha precoce sobre qual área se pretende seguir na vida profissional.

Quanto ao componente Arte, como dito, perdemos a obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio, entretanto, ainda existe o documento com determinações estaduais. Constatamos a existência de uma movimentação dos profissionais da área, para assegurar o ensino da arte, principalmente em relação as especificidades metodológicas de cada linguagem – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Segundo uma carta da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará (AAEPA)[4], enviada a Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) em abril de 2021, tais especificidades metodológicas não se evidenciam na versão preliminar do Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA). Corremos o risco de voltar aos tempos de polivalência difundida, problema que demorou anos para ser superado e que, eventualmente, ainda acontece.

A BNCC surgiu de um anseio, não tão recente, relativo à normatização curricular das escolas brasileiras, conforme vemos pela criação de documentos anteriores, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tal anseio de estruturação do que deve ser ensinado nas escolas, e consequentemente

[4] Carta intitulada *Considerações do coletivo pró-Associação de Arte Educadores do Estado do Pará sobre o Documento Curricular do Estado do Pará - etapa Ensino médio (versão preliminar) volume II - Para o componente curricular arte*, enviada em 12 de abril de 2021 pelo Coletivo Pró-Associação de Arte Educadores do Estado do Pará.

do que fica de fora deste conteúdo, reflete as relações socioeconômicas de poder. Desse modo, a elaboração de um currículo obrigatório para todas as instituições de Educação Básica não é, em nenhuma circunstância, neutra e desinteressada, ela corresponde a um campo de disputas ideológicas. Neste trabalho, consideraremos a tradição crítica e sociológica em que:

> *O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 1994)*

É necessário entendermos também que o neoliberalismo é uma ideologia hegemônica no atual estágio do capitalismo, logo, seus preceitos serão impressos nas formas de organização – e de controle – do Estado. Percebemos isto na leitura da BNCC, que reproduz um discurso utilitário e meritocrático a partir da premissa de que os sujeitos formados pelo "novo Ensino Médio" precisam de formação para o trabalho, centralizando esse aspecto em detrimento de uma formação cidadã e solidária. Frisamos que o Ensino médio não era ideal antes da BNCC, na verdade é a etapa da Educação Básica com maior índice de evasão, sendo sua reforma necessária, de fato. Também não é o movimento único de avanços dos interesses neoliberais em direção à educação. Entretanto, mesmo os documentos que a antecederam não eram obrigatórios, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (SOUZA, 2021), o que transforma a base em um golpe tenaz na formação de sujeitos solidários e que possuem autonomia de pensamento, uma vez que:

> *Esse conjunto de alterações na legislação da Educação Básica [...]têm em comum uma lógica que as orienta. Há um projeto político, há um projeto pedagógico, que da unidade a esse conjunto de políticas recentes do governo federal direcionadas ao Ensino Médio. E eu digo que o que tem de mais importante: há um projeto de formação de um tipo humano específico [...]que é um ser humano* ***competitivo, concorrencial, individualista****, eufemisticamente denominado, hoje, de* ***empreendedor****. (ARAÚJO, 2021, grifo nosso)*

Portanto, recorrer às práticas dos artistas ativistas constitui-se em uma questão motivadora, uma possibilidade importante para contribuir na formação do aluno-cidadão, não só em relação a conteúdo escolar, como também em relação à postura política contra-hegemônica na arte e na sociedade.

3. *Artivismo* e intervenção social

O termo *artivista* entrelaça as palavras artista e ativista, bem como seus respectivos conceitos – que por si são de difícil definição – agregando complexidades de fazer arte e ativismo simultaneamente. Tal complexidade se evidencia no volume de termos e formas de conceituar a arte ativista (PEDRONI; VIEIRA, 2019).

Contextualmente o ativismo cultural floresce a partir de diferentes acontecimentos na arte e na sociedade. Na esfera social nosso enfoque será a difusão da ideologia neoliberal, que a partir da segunda metade do século XX começa a ser adotada por diversos governos ao redor do mundo, se tornando hegemônica, ou seja, passando a reger grande parte das relações sociais. O que veio a seguir foram perdas consecutivas de direitos antes assegurados pelo Estado de Bem-Estar Social, com o avanço das políticas de privatização e do

> *desmonte da solidariedade social, de desmonte, também, dos direitos e garantias sociais com repúdio ao social, nós tivemos uma agenda de retração de direitos sociais e de garantias relativas à justiça social, para colocar a ênfase na própria dinâmica mercadológica e econométrica. (VERBICARO, 2020)*

É justamente em resposta a esta nova sociedade individualizada, pois competitiva, que se surgiu o movimento Internacional Situacionista, que se pauta nas práticas e escritos de Guy Debord (*A Sociedade do Espetáculo*, livro publicado em 1967), identificado por Miguel Chaia como um dos pontos de origem do *artivismo* (CHAIA, 2007). Debord realizou uma leitura crítica da sociedade capitalista, em que o espetáculo constitui o conjunto de relações do sujeito-capital. O consumo desenfreado deste sujeito alcança altos níveis de acumulação e uma das consequências disto é a deturpação da arte e da política. “O situacionismo aponta, assim, para a urgência da ação na sociedade e propõe não apenas a necessidade de superação da política, mas também da arte” (CHAIA, 2007).

Enquanto a arte se tornava objeto de mera acumulação, a política se degradava em interesses privados e o espaço público se retraía cada vez mais, promovendo o sentimento tão atual de isolamento, de não pertencimento e de massificação. Tal degradação da esfera pública significa a degradação do que lhe constitui: a política, que se obscurece e que se torna tão somente a busca pelos mais divergentes interesses privados. O ativismo artístico herdará os preceitos desta

forma de fazer arte contra-hegemônica, como explicitaremos mais adiante no texto, se utilizando de estratégias relacionais e fora da lógica mercadológica.

Inferimos também, que a ênfase crescente na temática das obras, e não no estilo individual a partir da segunda metade do século XX, colabora para o surgimento do *artivismo*. Esta ênfase caracteriza o movimento de Arte Engajada, em que "[...] à ideia de que uma das tarefas específicas do artista contemporâneo é ser o porta voz de grupos que, de alguma maneira, consideram-se desfavorecidos" (LUCIE-SMITH, 2006). Neste ponto, as produções que antecedem diretamente o *artivismo* se mobilizavam para explicitar as mazelas do capitalismo e do neoliberalismo em difusão, sendo encontrados "[...] dentro do que poderíamos chamar de movimentos contraculturais de ativismo de esquerda dos anos sessenta e setenta do século passado" (GUTIÉRREZ-RUBI, 2021).

Já na década de 1980, período demarcado pelo início da pós-modernidade, Luis Ignácio García (2013) localiza, enfim, a vertente de arte em questão, com interesses muito diversos e até conflitantes, na qual o artista entendia que sua função era precisamente restituir o vínculo social desintegrado pelo neoliberalismo individualizante. Esta vertente, para o autor, é a estética relacional ou artivista, em que se realiza a arte para "fins de intervenção social imediata" (EXPÓSITO, 2013). Um exemplo disto acontece na cidade de Nova York, na mesma década, em que encontramos grupos declaradamente de ativismo cultural (AVJIKOS, 1995; VIEIRA, 2007).

Quanto as estratégias estéticas do *artivismo* identificamos características do processo de desmaterialização da arte a partir da segunda metade do século XX (LIPPARD, 2013), quando se abole a necessidade do tradicional suporte na materialidade. Das experiências de desmaterialização da arte, surge a Arte Conceitual e as noções de arte expandida, de *happening*, de performance (RAMÍREZ-BLANCO, 2021). Para Aladro-Vico, Jivkova-Semova e Bayle (2018) "[...] os novos nomes para a arte, como performance, *happening*, *body art*, *land art*, videoarte ou arte conceitual, compreendem elementos essenciais do artivismo", já que os artistas ativistas organizarão suas ações a partir destas novas formas de arte, que herda, também "características da arte urbana, do situacionismo e do *grafitti*" (*Ibidem*).

Outra estratégia essencial para o artivismo é estabelecida em *Mapping the Terrain New Genre Public Art* (1995), onde Suzanne Lacy sistematiza, com um gradiente, a prática artivista e o teor de suas ações. A explicação da autora apresenta, de um lado extremo, a esfera privada e, de outro, a esfera pública. Entre esta e aquela, dispõe-se, primeiramente, o pressuposto do artista experimentador, seguido do artista repórter, do artista analista e, o mais aproximado da dimensão pública, artista ativista. Para Lacy, os artistas ativistas se munem de conhecimentos e práticas distintos dos que são comumente reconhecidos como integrantes do meio artístico:

> *Na tentativa de se tornarem catalisadores de mudanças os artistas se reposicionam como cidadãos-ativistas. [...]Para se posicionar em relação à agenda pública, o artista deve atuar em colaboração com as pessoas e com compreensão dos sistemas e instituições sociais. [...] Em outras palavras, os artistas-ativistas questionam a primazia da separação como postura artística e empreendem a produção consensual de sentido com o público. (LACY, 1995, tradução nossa)*

Esses modelos de engajamento do público são eficientes apenas se encorajarem a complexidade de interação. Mas, por meio desse escrutínio, uma implicação importante é revelada: a função educativa do novo gênero de arte pública (ALADRO-VICO; JIVKOVA-SEMOVA; BAYLE, 2018). Frequentemente essa arte apresenta informações ou conteúdo específicos para fundamentar suas afirmações pedagógicas, que resulta em aprendizado consequente das formas interativas da obra e de sua estrutura, incluindo os papéis do artista e do público, prevê o sucesso da intenção educacional:

> *Percebe-se no artivismo um realismo político que busca o sucesso dos objetivos seja no microcosmo (quarteirão ou bairro), seja no macrocosmo (público ampliado, áreas internacionais ou Internet). Pode-se falar em realismo também por incorporar à arte uma certa instrumentalização, dando a ela uma função sociopolítica, que vai desde a formação consciência do outro, passando pela educação, até o fomento da mobilização. Pode-se ter, então, a metáfora do* ***artista como gatilho de futuros desdobramentos sociais****. (CHAIA, 2007, grifo nosso)*

Portanto, à luz de toda esta articulação sobre a complexidade do conceito e dos procedimentos que envolvem artivismo, se torna evidente que se trata de uma forma de arte colaborativa, relacional, efêmera e que surge das emergências de seu contexto social capitalista neoliberal. O artivismo se concretiza no espaço público e na restituição do vínculo com o outro – atuando fora do mercado da arte e num movimento contrário ao neoliberalismo individualizante, respectivamente – com o

objetivo de afetar a audiência e promover mudanças imediatas na esfera socioambiental, ou seja, de intervir socialmente. Para isto, o *modus operandi* do artista ativista é se apropriar de linguagens visuais facilmente entendidas pelo público geral, tal como nos pautamos na experiência pedagógica que iremos relatar.

3. Relato da prática pedagógica

Por fim, detalharemos a experiência a partir da regência de Dóris Karoline Rocha da Costa, na E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho, atividade que contou com parceria de outros dois estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, Thays de Nazaré Chaves Travassos e Heider de Souza Macedo, que compartilharam o tema e atividades da regência. Nesta prática docente, pudemos aliar a pesquisa acadêmica histórico/estética, da iniciação científica[5], explicitada na seção anterior, à prática docente na Educação Básica, Ensino Médio[6].

Para a sequência didática do estágio levamos em consideração a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, no sentido de promover a triangulação da epistemologia do campo da Arte (contextualizar-ler-fazer), pois integrar

> *[...]* ***atividades [de práticas] artísticas****,* ***histórias das artes*** *e* ***análise dos trabalhos artísticos*** *levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura. (BARBOSA, 1998, grifo nosso)*

Deste modo, cada um dos três estagiários ficou encarregado de reger respectivamente um dos três pilares da Abordagem Triangular. Focaremos aqui na participação de Dóris, que consistiu na contextualização do *artivismo*, ou seja, na abordagem histórica e, parcialmente, nas atividades de práticas artísticas propostas. Ao fim da sequência didática propusemos que os alunos do primeiro ano produzissem um trabalho audiovisual artivista, para que, ao final da produção, realizássemos a apreciação coletiva na turma.

De antemão, identificamos a necessidade de produzir um folheto impresso de quatro laudas (Figura 1), que consistiu em nosso material didático original, desenvolvido para esta ocasião. Esse folheto foi elaborado tendo em vista o

[5] Cuja bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica foi a aluna Doris Rocha e o orientador foi o professor do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará Sávio Luis Stoco.
[6] Durante estágio supervisionado pela professora da rede estadual Simone de Oliveira Moura.

conteúdo de arte contemporânea já ministrado pela professora Simone aos alunos da turma em que a regência ocorreu. A pesquisa teórica prévia específica ao *artivismo* (STOCO, COSTA, PICANÇO NETO, 2021) serviu como base para o material. Foram selecionadas as partes mais relevantes para o entendimento dos alunos, como conceito e antecedentes estéticos. Também promovemos uma adaptação de linguagem e formato, para uma comunicação não acadêmica especializada, mas de âmbito educacional formal, condizente com o público de

Ensino Médio. Primamos pelos recursos didáticos, como por exemplo ao usarmos notas com o significado de alguns conceitos principais, que os alunos não haviam estudado.

Figura 1 - Imagem do folheto que serviu de material didático produzido para a regência. Autoria de Doris Rocha. (Imagem retirada do acervo de Dóris Rocha)

Em relação ao conteúdo do folheto, há a explicação do conceito de *artivismo*, seus antecedentes e suas reinvindicações iniciais, bem como o exemplo de artivismo por meio de uma ação do *Movimento Artistas Pela Natureza* (MAPN), fundado em 1987 pelo artista paraense Bené Fonteles, que o coordena até hoje. Este material foi pensado no sentido de democratização destas informações que, conforme percebido durante a pesquisa de Iniciação Científica, se encontram dispersas em fontes de épocas, guardadas em arquivos documentais diversos, e, também em publicações estrangeiras escritas em outras línguas, atualmente não traduzidas para o português.

Elaborado esse material didático apropriado, buscamos planejar a aula a ser ministrada presencialmente. Primamos pelo método da aula dialogada, sem o uso de *slide*s, enfatizando assim o ato de estarmos reunidos naquele momento, dialogando em grupo sobre *artivismo*. Consideramos que o uso de *slides* poderia aproximar-se do método explicativo, expositivo, e de um modelo tradicional de educação, em que o professor, "detentor de todo o conhecimento", fala, enquanto o discente, "ignorante ao conteúdo sacralizado", recebe as informações passivamente, o que Paulo Freire (1982) identifica como educação bancária.

> *Quem "imobiliza" o conhecimento e o transfere a estudantes [...]; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; [...] não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. (FREIRE, 1982)*

Uma aula tradicional bancária seria incondizente até mesmo em relação à temática contra-hegemônica que abordamos durante todo este trabalho.

Não consideramos a educação bancária um método capaz de envolver/engajar os alunos na temática da aula. Para horizontalizar a relação entre professora e discentes, buscamos uma dinâmica de ensino baseada no diálogo, em que todos e todas fossem *protagonistas* do processo e sujeitos ativos na construção dos conceitos e contextualização apresentados em sala de aula, pois

> *Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido. (FREIRE, 1997)*

Portanto, produzimos um roteiro a partir de perguntas problematizadoras, que ao longo da aula foram lançadas aos alunos. A construção do conteúdo foi dialética, num movimento de troca, de diálogo e de aprendizado mútuo. As respostas dos alunos foram marcantes, principalmente em relação à primeira questão lançada: qual o lugar da arte? Não poderíamos responder tão bem quanto uma das alunas, que disse que o lugar da arte era o nosso cotidiano! Entretanto, havia uma concepção prévia da autonomia da arte em relação a este sistema, pois ela está, também, nos muros das cidades, nas praças, na *internet* etc., tal como o artivismo nos coloca como possibilidade: fora dos espaços institucionais tradicionais da arte.

No diálogo em sala, procuramos ainda reforçar esta compreensão dando exemplos de arte no espaço público, de intervenções. A contextualização se deu assim, a partir de perguntas e formulações coletivas, que partiram tanto dos estagiários, quanto da professora supervisora, como da turma. Em seguida, Thays Chaves assumiu a etapa da leitura de obras, trazendo videoartivistas para a fruição dos estudantes, que após os assistirem, debateram sobre suas percepções. Na última etapa os estudantes entraram em contato com os procedimentos do *fazer artístico*, que lhes deu aparato para produzirem seus próprios videoartivistas, baseados em tudo que foi aprendido ao logo das aulas.

Os temas escolhidos pelos grupos foram muito críticos e atuais: a fome na pandemia, intolerância religiosa, ações violentas da polícia contra a população negra, prevenção ao suicídio, *cyberbullying* e desmatamento da Amazônia. A seleção das temáticas dos videoartivistas a serem produzidos pelos discentes foi rica e diversa, pertinentes aos problemas sociais e ambientais, que precisam ser revistos de forma coletiva e que se relacionam com o adoecimento causado pelo avanço do neoliberalismo sobre todas as esferas da vida: seja no desmatamento desenfreado da Amazônia ou no *cyberbullying* relacionado a competitividade de uns com os outros. Isto nos mostra que a recepção do tema e da metodologia de ensino, na etapa da contextualização, obteve êxito no entendimento dos alunos e, acima de tudo, os *afetou* e os fez querer afetar os outros, motivados pela intenção de intervir socialmente por meio da reflexão sobre as barbaridades corriqueiras que nos cercam e o que podemos fazer sobre elas. A exemplo de se presenciar a violência policial contra uma pessoa negra da família, tal qual relatou uma estudante.

4. Conclusão

Devido aos atuais avanços dos interesses neoliberais sobre a educação brasileira com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018), que entra em vigor no próximo ano, é urgente procurarmos estratégias contra-hegemônicas para fortalecer a formação de sujeitos críticos e solidários, o oposto do sujeito empreendedor que o neoliberalismo intenta formar.

Neste artigo apresentamos o ensino do *artivismo*, em interface com a abordagem triangular (BARBOSA, 1998) e o método dialogado (FREIRE, 1997), como possibilidade de driblar o engessamento do currículo do "Novo Ensino Médio", pois ele surge das emergências de seu contexto social capitalista neoliberal, pressupondo estratégias colaborativas que visam intervir socialmente restituindo o vínculo com o outro e, por isso, se concretizando no espaço público. O artivismo traz a tona o artista cidadão, que, no contexto escolar, deve motivar a afirmação do aluno-cidadão.

Apesar da complexidade e contemporaneidade, o tema foi bem recebido na escola Jarbas Passarinho, na qual a experiência em questão ocorreu, o que podemos inferir devido ao nível de engajamento social que as propostas de vídeos propostas pelos discentes, sendo críticos principalmente em relação ao Governo Federal atual. Mas não apenas a isto: críticos a todos nós enquanto sociedade. Os estudantes foram participativos durante a dinâmica dialogada, contribuindo na construção do conceito e trazendo suas dúvidas sobre o *artivismo*. O material didático também foi bem recepcionado, alguns alunos consultaram o material mesmo durante a aula para responderem as questões norteadoras e os embasou na reflexão sobre temas pertinentes.

As escolhas de tema também nos indicam que os estudantes conseguiram entender as estratégias contra-hegemônicas *artivistas*, principalmente a proposição coletiva e colaborativa de pensar em formas sensíveis para afetar o outro para intervir socialmente, causando um impacto e mudanças positivas na coletividade.

5. Referências

Livro

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D´Água, 1997.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980.

GUTIÉRREZ-RUBI, Antoni. **Artivismo: el poder de los lenguajes artísticos para la comunicación política y el activismo**. Barcelona: Editora UOC, 2021.

Capítulo de livro
AVJIKOS, Jan. Goup material timeline: activism as a word of art. In: FELSHIN, Nina (org.). **But is it art?: the spirit of art as activism**. Michigan: Bay Press, 1995, p. 85-116.
LACY, Suzanne. Debated territory: toward a critical language for public art. In: LACY, Suzanne. **Mapping the Terrain New Genre Public Art**. Seattle: Bay Press, 1995, p. 171-185.
SOUZA, Leando Santos. Construindo a BNCC: a ideologia, a cultura e o poder como inibidores da atuação docente. In.: AMESTOY, Micheli Bordoli; FOLMER, Ivanio; MACHADO, Gabriella Eldereti. **BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e formação docente**. Santa Maria: Arco Editores, 2021, p. 81-93.

Artigo
ALADRO-VICO, E.; JIVKOVA-SEMOVA, D.; BAYLE, O. Artivismo: um nuevo linguaje educativo para la accíon social transformadora. **Revista científica de comunicação e educação comunicar**, v. XXVI, nº 57, p. 09- 18, out. 2018.
CHAIA, Miguel Wady. Artivismo – Política e Arte Hoje. **Aurora**, São Paulo, n. 01, 2007, p. 9-11. Disponível em: < n. 1 (2007) (pucsp.br)>. Acesso em: 14 jun. 2021.
EXPÓSITO, Marcelo. La potencia de la cooperación. Diez tesis sobre el arte politizado en la nueva onda global de movimentos. **Revista de Artes Visuais Errata, Bogotá**, n° 07, p. 16-27, nov. 2013. Disponível em: https://revistaerrata.gov.co/edicion/errata7-creacion-colectiva-y-las-practicas-colaborativas. Acesso em 08 jun. 2021.
GARCÍA, Luis Ignacio. Dissensus communis/espectropolíticas de la imagem. **Revista de Artes Visuais Errata**, Bogotá, n° 07, p. 28-58, nov. 2013. Disponível em: https://revistaerrata.gov.co/edicion/errata7-creacion-colectiva-y-las-practicas-colaborativas. Acesso em 08 jun. 2021.
LIPPARD, Lucy R.; CHANDLER, John. A desmaterialização da arte. **Arte & ensaios**, Rio de Janeiro, n. 25, p.150-165, maio de 2013. Disponível em: < https://www.ppgav.eba.ufrj.br/publicacao/arte-ensaios-25/>. Acesso em: 14 jun. 2021.
OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.228-253, jul./dez. 2017. Disponível em: < file:///D:/Downloads%20HD/32633-Texto%20do%20Artigo-109582-1-10-20171109%20(2).pdf >. Acesso em: 08 jun. 2021.
PEDRONI, Roberta; VIEIRA, Marcílio de Souza. Enfrentamentos permanentes em ativismos artísticos. **Urdimento – Revista de estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v.3, n.36, p. 423-448, nov/dez 2019. Disponível em: <http:/dx.doi.org/10.5965/1414573103362019423>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Tese/Dissertação/Monografia
VIEIRA, Teresa de Jesus Batista. **Artivismo Estratégias artísticas contemporâneas de resistência cultural**. Dissertação (Mestrado em Arte Multimédia) – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Documentos eletrônicos
ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Mesa 2: O "novo" ensino médio: tensões e contradições na formação da juventude**. Youtube, junho de 2021. Disponível em: < https://youtu.be/D7YIUsXVRs0>. Acesso em: 20 set. 2021.
STOCO, Sávio Luis; COSTA, Dóris Karoline Rocha da; PICANÇO NETO, Ival de Andrade. **Movimento Artistas Pela Natureza: "artivismo" e causas ambientalistas e indígenas no Brasil (1980-)**. Acesso em 26 ago. 2021. Disponível em:

https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcm<
FtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjQ6IjQ1MTkiO30iO3M6MToiaCI7czo
zMjoiODk3YWNlZjVmMzM5ZDk2ODFhZGQ0MjdlZjYzNzY0YTMiO30%3D>.
VERBICARO, Loiane Prado. **Neoliberalismo, por Loiane Prado Verbicaro**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XneZ-4nJdHA&list=PLwF7w YuS72FI7V8axKXL2b02k27Hc vXkW&index=2>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BAGAGENS ARTÍSTICAS/CULTURAIS E PAULO FREIRE NA 34ª BIENAL DE SÃO PAULO: MAIS ARTE NA PEDAGOGIA

Mirian Celeste Martins[1]
Estela Maria Oliveira Bonci[2]
Jéssica Mami Makino[3]

Resumo:

Compreender as bagagens artísticas/culturais dos estudantes de Pedagogia é a proposta de uma pesquisa que está em andamento organizada pelos Grupos de Pesquisa Arte na Pedagogia/GPAP e Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC. Neste artigo apresenta-se a pesquisa e sua justificativa trazendo, entre outros aspectos, a presença de Paulo Freire como enunciado na 34ª Bienal de São Paulo (setembro-dezembro 2021). A presença do professor marca não só seu centenário e sua importância, mas a estreita relação entre educação, arte e cultura.

Palavras-Chave: Formação de professores; Bienal de São Paulo; Paulo Freire; Pedagogia.

Abstract:

The proposal of an ongoing research organized by the Research Groups Art in Pedagogy/GPAP and Cultural Mediation: provocations and aesthetic contaminations/GPeMC is to understand the artistic-cultural baggage of Pedagogy students. This article presents the research and its justification bringing up, among other aspects, the presence of Paulo Freire as an enunciate at the 34th Bienal de São Paulo (September-December 2021). The presence of the teacher marks not only his centennial and his importance, but the close relationship between education, art, and culture.

Key-words: Teacher Training; São Paulo Biennial; Paulo Freire; Pedagogy

[1] **Mirian Celeste Martins.** Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa aqui apresentados. Membro do Conselho Mundial para América Latina da InSEA – *International Society of Education through Art*. Formação em Artes Visuais com doutorado pela Faculdade de Educação/USP (1999) e mestrado pela Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP (1992). www.mirianceleste.com.br E-mail: mcmart@uol.com.br

[2] **Estela Maria Oliveira Bonci.** Docente do Centro Universitário Faculdade das Américas (SP). Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e graduação em Artes - Educação Artística (licenciatura) pelo Centro Universitário Claretiano. Docente do Centro Universitário das Américas - FAM nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas. E-mail: estelabonci@hotmail.com

[3] **Jéssica Mami Makino.** Docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Docente do curdo de Pedagogia. Mestre e Doutora em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP), licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música. E-mail: jmakino@usp.br

1. Sobre movimentos das águas: GPAP e GPeMC

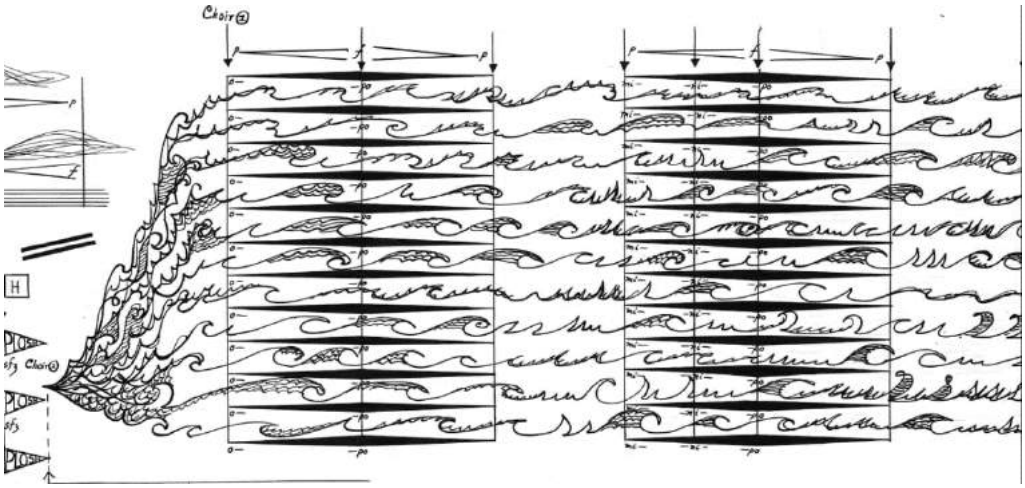


Figura 1 - Trecho da partitura da peça *Miniwanka* de Murray Schafer (1971). Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ViBbRM3gFnI>. Acesso em 24 ago. 2021.

Inquietação é um dos sentimentos que movem uma ação, uma reflexão, uma pesquisa. Uma alma inquieta se mobiliza para a descoberta, para a criação. Então, a inquietação "cutuca" cientistas, artistas e estudantes. Da agitação, do desassossego, do oposto de acomodação, a inquietação de desvelar como a Arte está presente na contemporaneidade tanto pelos professores/as e pedagogos/as em formação assim como pelos artistas, instituições culturais e processos mediadores. Assim confluem os dois grupos que aqui são representados pelas suas lideranças e tal como a partitura dos movimentos da água em *Miniwaka* de Murray Schafer (1971), se deslocam entre consonâncias e dissonâncias, idas e vindas, ondas e marés....

Utilizamos aqui a palavra confluir porque, como diferentes rios que deságuam em um outro maior, somos dois grupos formados por diferentes pesquisadores/as que confluem na foz de preocupações e ideais comuns. São rios/professores de diferentes estados brasileiros, docentes de cursos de Pedagogia, professores das redes públicas de ensino, pós-graduandos que, em movimentos ora lentos, ora caudalosos, investigam a Arte e as Culturas. Dois grupos: GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia focaliza a formação inicial de pedagogas/os e GPeMC - Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas. Dois grupos que se unem na organização de cinco Seminários Internacionais de Formação de Professores em Arte e Pedagogia (2015, 2016, 2017, 2018, 2020), bem como a publicações resultantes de suas pesquisas que mapeiam amplamente a arte na formação em Pedagogia, no Ensino de Arte, na Mediação cultural. Dois grupos vinculados ao Diretório do CNPQ e ao Programa de Pós-

graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, que vivem histórias singulares e processos diversos sempre no movimento e no encontro das águas. No site (<www.arte-pedagogia-mediacao.com.br>), sempre em processo, as ações e textos, os simpósios e seminários e os seus integrantes se dão a ver e esperam soar para além dele.

Os afluentes, pesquisadores perenes de planície e de planalto, desaguaram no GPAP pela primeira vez em 2012, para somar forças na luta pela presença da Arte na Pedagogia. Desde a primeira confluência, o grupo tem se dedicado sistematicamente às atividades de reflexão. Das torrentes de águas claras, brancas e pretas foram produzidos textos que reúnem reflexões aprofundadas sobre a implicação das linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais) na formação inicial do/a Pedagogo/a. Dessas águas inquietas foram movimentadas três pesquisas: *Situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional* (2012-2013); *Situação da Arte na Pedagogia: ampliações e análises* (2013-2015) e *Teoria e prática entr(es)paços da Arte na Pedagogia* (2016-2020). Os dados dessas investigações foram divulgados em congressos nacionais e internacionais e em revistas científicas na forma de artigos e dossiês.

Outros afluentes, pesquisadores perenes de planície e de planalto, desaguaram no GPeMC em 2009, alguns vindos do grupo Arte/Mediação/Público iniciado no Instituto de Artes/UNESP, outros chegando como mestrandos e doutorandos. O fluxo das águas inquietas atravessou várias pesquisas divulgadas em congressos nacionais e internacionais: *Arte no "Caderno do aluno" para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura?* (2009-2011); *Mediação cultural entre territórios de Arte e Cultura* (2011- 2012); *Narrativas e territórios da mediação cultural: conexões e potencialidades* (2012-2014); *Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores* (2015-2020).

Os diversos caminhos banhados ofereceram vivência para o desejo de se impulsionar a uma nova pesquisa: a investigação da bagagem artística/cultural de estudantes do último período dos cursos superiores de Pedagogia ou equivalentes. Neste artigo, a presença de Paulo Freire na 34ª Bienal de São Paulo (de setembro a dezembro de 2021 no Pavilhão Ciccillo Matarazzo no Parque do Ibirapuera) no ano do centenário de seu nascimento move a reflexão sobre a importância das bagagens artísticas/culturais, foco da pesquisa que une o GPAP e GPeMC. Águas movendo fluxos...

2. Círculos gerando escutas e diálogos

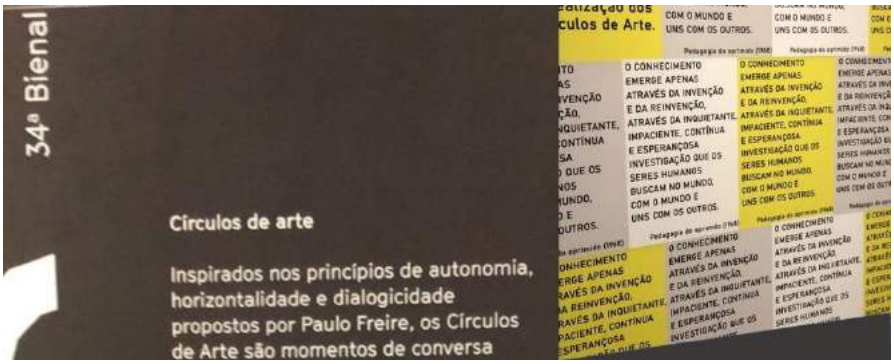


Figura 2 – Círculos de arte e painel do enunciado Paulo Freire no terceiro andar do Pavilhão Ciccillo Matarazzo. Par de imagens composta por duas fotografias digitais de Mirian Celeste Martins.

> *Por anos antes da experiência de Angicos, Freire se dispôs a colocar em suspensão seus saberes para estar em franco diálogo com educadores, educandos, jovens, mães, pais e gestores de contextos pedagógicos os mais variados. Nesse intercâmbio (ou como forma de intensificá-lo), Freire adotou uma forma primordial como chave para a experiência da educação e da autonomia: o círculo. Primeiro, ele propôs Círculos de Pais e Professores tanto em escolas precárias de Recife (como aquelas improvisadas na zona paroquial de Casa Amarela) quanto em unidades da rede de escolas do sesi – era uma forma de convocar os tutores familiares e escolares para discutir em um espaço sem hierarquias toda sorte de problemas e cativar o compartilhamento de responsabilidades e saberes. Depois, concebeu os Círculos de Cultura, uma alternativa à organização espacial da sala de aula tradicional em que os educadores atuavam como facilitadores e provocadores de conversas que se pretendiam horizontais e que abordavam diretamente a realidade dos educandos. Era nesse contexto que eram anotadas as palavras geradoras que seriam usadas para a alfabetização e era nele também que imagens e palavras eram apresentadas e discutidas durante a alfabetização propriamente dita.* (34ª BIENAL, 2020: 135)

Desde os tempos mais remotos, o círculo é signo que simboliza diferentes representações, como o ciclo da vida, o todo absoluto, a mandala, a forma perfeita para o Islamismo, a evolução humana para os hindus, ou como espaço sagrado para as entidades na Umbanda e Candomblé, o círculo traçado no chão é um espaço sagrado para as entidades. No espaço escolar, o círculo está presente em diferentes momentos, desde a roda de conversa na Educação Infantil, até a disposição das carteiras para um debate em turmas do Ensino Médio. Estar em círculo possibilita olhar o outro de frente, nos olhos, por inteiro.

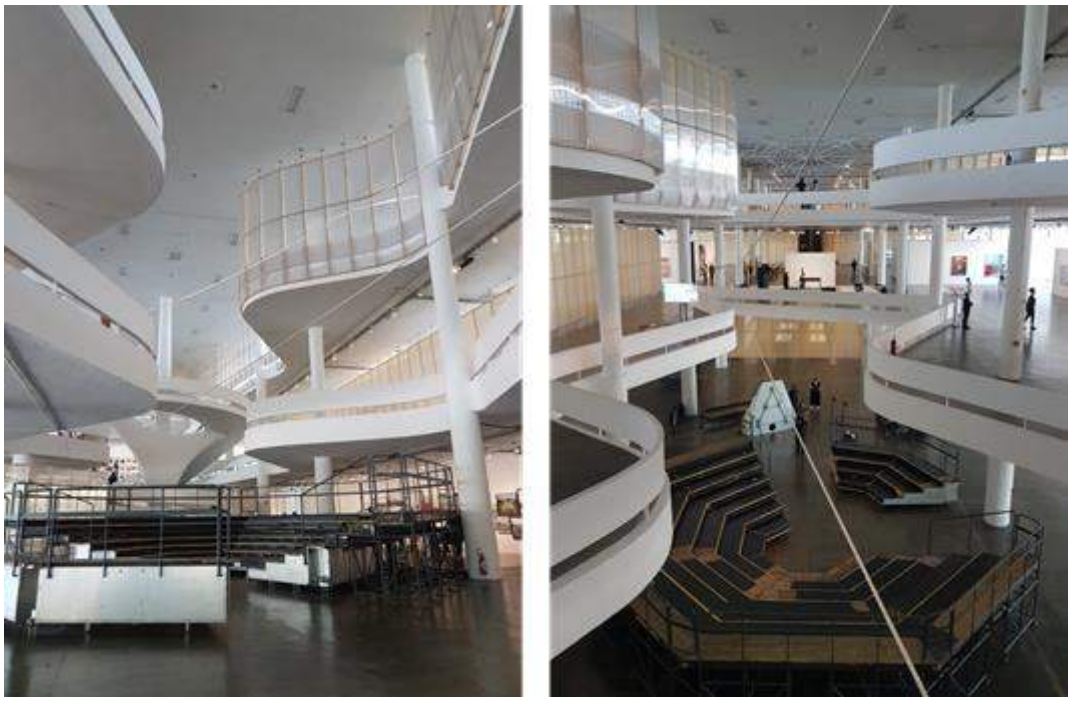


Figura 3 – *Deposição* no vão central do Pavilhão Ciccillo Matarazzo. Par de imagens composta por duas fotografias digitais de Mirian Celeste Martins.

O círculo está presente na 34ª Bienal de São Paulo. Em seu espaço central, uma roda de negociação que foi utilizada ao longo de décadas na negociação de grãos Chicago Board of Trade. Como *Deposição*, se torna obra pelos artistas Daniel de Paula, Marissa Lee Benedict e David Rueter. Dizem os curadores:

> *Os enunciados são muito potentes poeticamente, mas ao mesmo tempo não se encerram em uma única leitura. Eles mais abrem do que fecham, na linha do projeto [curatorial] como um todo, aberto e poroso, mais dialógico do que dogmático. É aberto também a transformações. [...] Porque os enunciados são polifônicos, polissêmicos, têm muitas camadas, muitas histórias.* (FUNDAÇÃO BIENAL, 2020: 20)

Paulo Freire é um dos enunciados desta edição da 34ª Bienal de Arte de São Paulo realizada em 2021 e as ações realizadas pelo educador a partir dos Círculos de Pais e Professores e dos Círculos de Cultura são retomadas nos Círculos de Arte realizados pelos mediadores no espaço da Bienal. Em um totem são colados cartazes resultantes desses círculos de conversa e em outro estão citações do mestre sempre renovadas. Inseridas neste enunciado, obras se articulam impulsionando outras leituras do mestre e das próprias obras e nos convidam a circular entre elas e mergulhar na potente inter-relação entre cultura, arte, educação e vida, adicionada às nossas bagagens poéticas.

Dentre os artistas deste enunciado, Marinella Senatore (Itália, 1977) apresenta a obra *Nos erguemos ao levantar outras pessoas*. Uma grande mandala

luminária erguida com a frase de autoria do escritor Robert Ingersoll (EUA, 1833-1899) e abaixo dela televisores nos mostram cenas de uma ação da artista na Cidade Tiradentes na periferia da capital paulista. A obra exige um deslocamento para que se possa ler e compreender o que apresenta, além de refletir sobre relações humanas e comunidades no contexto pandêmico, quando os deslocamentos e a proximidade física foram interrompidos.

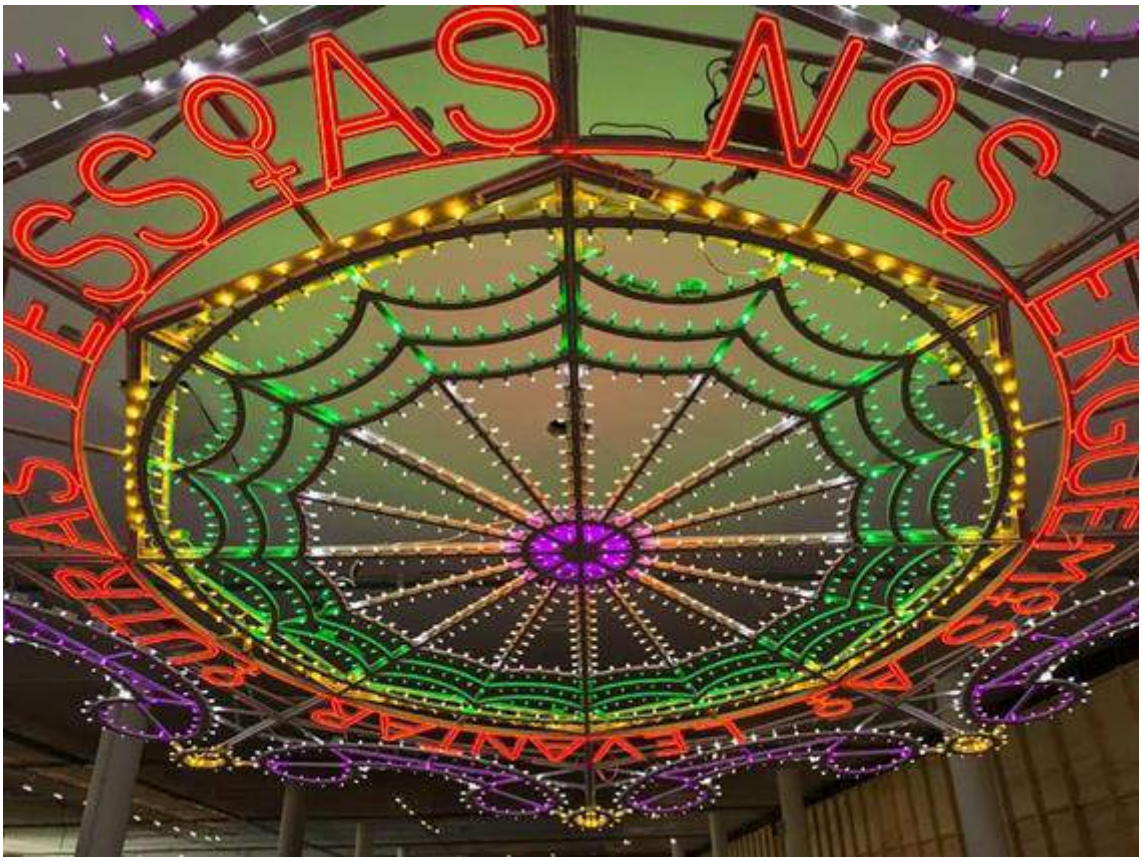


Figura 4 – *Nos erguemos ao levantar outras pessoas*. Marinella Senatore (2021). Fonte: <https://www.facebook.com/bienalsaopaulo> Acesso em 16 out. 2021.

3. Deslocamentos

Movimentar-se de um lugar para outro. Em um contexto de pandemia é a primeira ação a ser interrompida. Há quase dois anos nossos deslocamentos foram reduzidos, e até cessados, em virtude de preservar e salvar vidas. Deslocamentos virtuais surgiram como uma forma de estar onde não era possível fisicamente, presencialmente. Os acessos aos espaços expositivos virtuais aumentaram significativamente durante a pandemia de COVID-19 e várias instituições tiveram de reestruturar suas plataformas para atender à demanda de visitas e novas solicitações.

Eleonora Fabião (RJ, 1968), artista também relacionada ao enunciado de Paulo Freire na 34ª Bienal, em sua performance para a exposição deslocou cadeiras suspensas por varas de bambu, carregadas em caminhadas até o Pavilhão Ciccillo Matarazzo. Cadeiras provenientes de 26 instituições públicas dos setores de saúde, educação e cultura, tão diversas como trazidas da Assembleia Legislativa, do Instituto Biológico e de uma escola de Educação Infantil, espaços localizados em um raio de 5 km de distância do Parque Ibirapuera, expostas até o final da Bienal. Ao final da mostra, as cadeiras serão devolvidas, mas trocadas: nenhuma instituição receberá sua cadeira original.

Figura 4 – *Nós aqui, entre o céu e a terra.* Eleonora Fabião (2021). Foto ensaio de Estela Bonci composto com oito fotografias digitais de Érica da Costa Santos e do Instagram da Fundação Bienal.

As cadeiras são móveis inanimados construídos para que possamos ficar imóveis, concentrados no estudo, no trabalho e na espera. Eleonora Fabião escolhe móveis imóveis de diferentes instituições, destinados a sujeitos de diferentes estratos sociais, etários, culturais e, com uma performance procissional, os faz deslocar; mudam os espaços, os sujeitos e as funções. O deslocamento é horizontal e vertical, pois as cadeiras andam no alto, quase é possível ver a criança, o enfermo, a cientista, o político, sentados no alto de suas cadeiras – do chão, vão para o céu. No deslocamento horizontal, são levadas de suas instituições, elevadas como altares, em direção ao prédio da Bienal. Lá, deixam de ser móveis imóveis de

estudo, trabalho e espera e passam a compor círculos heterogêneos de convite ao diálogo, à conciliação.

Deslocamentos que nos despertam reflexões, assim como Paulo Freire quando afirma: “Me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (1996: 106). Deslocamentos que desterritorializam, que rompem fronteiras, provocam outro pensar que ao unir visualiza as diferenças. E por estarem ali, juntas, desacomodam o olhar acostumado à igualdade dos auditórios enfileirados, assim como das fileiras de carteiras em salas de aula. Pelo avesso, Eleonora Fabião e Paulo Freire nos questionam sobre o que vemos e lemos do mundo.

4. Leitura de mundo

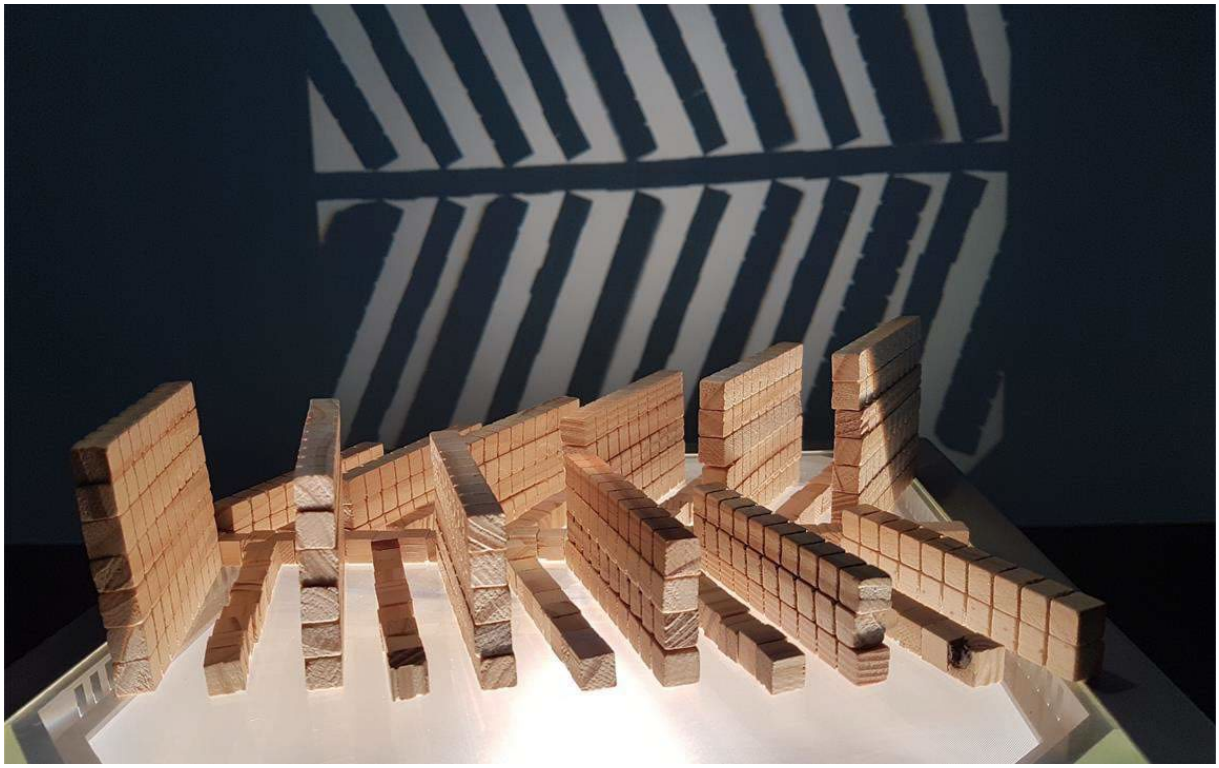


Figura 5 – *Educação pela noite*. Clara Ianni (2020). Fonte: fotografia de Mirian Celeste Martins.

Clara Ianni (SP, 1987), presente no enunciado Paulo Freire, nos provoca uma nova leitura de mundo em sua obra *Educação pela noite*. Retroprojetores e peças do Material Dourado (um recurso para trabalhar noções matemáticas) em contexto de Bienal? O que vemos? O que é projetado? Tridimensionais que se tornam bidimensionais tornam plano, retiram a cor, escondem marcas? Despertam novas leituras a partir de materialidades muito presentes no universo educacional?

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra", afirmou Paulo Freire (1982). As palavras são geradoras de outras palavras a partir de seus sentidos. Para Paulo Freire, toda palavra é palavra-mundo. Ao ser lida, a palavra-mundo reúne o que era o mundo externo com o que é o mundo interno. Por isso, toda leitura é única, o livro lido não é o mesmo quando o lê pela segunda vez.

Precedendo a palavra, são as cores, as formas, os espaços, os contextos que nos habilitam a ler o mundo, como Paulo Freire (1982) leu as mangas em seu quintal. Ler o mundo de uma forma diferente, sob outro ângulo, com outro olhar, em movimento... em contínua formação de repertório artístico-cultural, resultante em uma prática pedagógica significativa e transformadora.

Que leituras de mundo são possíveis em uma Bienal? Como nos afetam?

A Bienal oferece uma coleção de "olhares de mundo" – cores, formas, contextos – leituras de mundo feitas por artistas de locais, culturas, idades heterogêneas. Como biblioteca de singulares experiências, a exposição exibe deslocamentos ao mesmo tempo que provoca aos espectadores desterritorializações. A partir das experiências de leitura de mundo dos artistas, somos deslocados de nossos lugares e o que é cotidiano e banal pode ser ressignificado. O espaço expositivo é um lugar dos encontros, dos círculos de conversa, de promoção da dialogicidade entre mundos, entre interpretações de mundo, e mais, entre registros dessas interpretações, seja na forma da obra em si ou na forma das fotografias postadas no Instagram ou em rápidas impressões transmitidas em 280 caracteres do Twitter.

5. Bagagens e "Coleção de exemplos"

Para Thierry de Duve (2011: 51): "A palavra ´arte´ não é um conceito, é uma coleção de exemplos – diferente para cada um". Não seria a leitura de mundo dos artistas transformadas em obras, alimento para nossa própria leitura de mundo reais, imaginados, idealizados, surreais, abstratizados, performáticos, ...?

> *Ampliar o repertório cultural, ampliar o repertório de experiências representa, assim, uma ampliação da capacidade de os sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência. Inspirado por Thierry de Duve (2009, p. 50), ouso afirmar que a vida – como a arte – não se definem: a vida – e a arte – são uma coleção de exemplos. Nesse sentido, postulo a ideia da experiência estética como uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida em que representa uma abertura para essa coleção de exemplos*. (PEREIRA, 2016: 191)

Como as bagagens artísticas/culturais de estudantes de Pedagogia contribuem para sua leitura de mundo? Quais as bagagens poéticas levamos em nossos deslocamentos? Desses movimentos, trazemos novas bagagens? Qual a importância de oportunizar momentos de construção dessas bagagens artísticas/culturais a estudantes de Pedagogia?

Estas questões, acrescidas de outras problematizações, impulsionam os grupos de pesquisa, GPAP e GPeMC à pesquisa em andamento *Formação de professores com e em arte/culturas*[4] que traz à tona a bagagem artística/cultural de estudantes dos Cursos de Pedagogia. O projeto tem como objetivo explorar o que é percebido e o que foi vivido como bagagem artística/cultural pelos estudantes que finalizam o curso de Pedagogia, ou equivalente, o que levará a refletir também sobre as práticas artísticas/culturais oferecidas neste curso, nas disciplinas responsáveis por arte e para além dela. Um projeto em construção desenvolvido por professores e pesquisadores de várias universidades, mestrandos e doutorandos e arte-educadores numa concepção de artista-professor-pesquisador.

> *Se concebermos pesquisa, ensino e produção de arte como atividades que se costuram e, através uma das outras, o intra e o entrelaçamento de conceitos, atividades e sentimentos, estaremos criando uma manta de similaridades e diferenças.* (IRWIN, 2008: 90)

Tal qual apregoado por Rita Irwin (2008), espera-se que a pesquisa traga dados que evidenciam o modo como arte e as culturas estão presentes nos cursos de Pedagogia criando uma manta/rizoma que pode apontar desafios nessa formação: o que é e como é percebida a arte e as culturas neste curso, inclusive nas atividades complementares; se há uma articulação interdisciplinar que pode ter na arte e nas culturas uma fonte inesgotável de produção de conhecimento em todas as áreas; se há provocação para a ocupação, investigação, e usufruto das manifestações artísticas/culturais da localidade, sejam elas populares, tradicionais ou contemporâneas.

[4] Integrantes do GPAP e GPeMC que participam da pesquisa em andamento: Ana Carmen Nogueira (UPM/Ana Carmen Ateliê de Artes/GPeMC); Cássia Macieira (UEMG-Intermídia/UFMG-GPAP); Dilma Angela da Silva (SMESP/GPeMC) Dilma Marques Silveira Klem (Unimontes-GPeMC); Estela Maria Oliveira Bonci (FAM/GPeMC/GPAP); Jéssica Mami Makino (FFCLRP-USP/GPAP); Juliana Marcondes Bussolotti (UNITAU); Leonardo Birche de Carvalho (UPM-GPAP); Mário Fernandes Ramires (Faculdade Flamingo/UNEMAT/UPM/GPAP); Massuel dos Reis Bernardi (SEEDUC/RJ-PROFEX/PUC-Rio-GPAP); Mirian Celeste Martins (UPM/GPeMC/GPAP/InSEA); Renata Americano (UPM/Instituto Acaica/GPAP); Simônica da Costa Ferreira (UNISAOROQUE-GPAP); Thaise Luciane Nardim (UFT-GPAP); Veronica Devens Costa (PMV-SEME/GPAP); Waldimir Rodrigues Viana (UNICAMP-GPAP).

Foi iniciado um ambiente virtual favorável para concretização da proposta, buscando abarcar saberes, sabores, culturas e subjetividades de todos envolvidos numa dinâmica de reflexão e criação. Um caminhar em que as experiências ão fios que entrelaçando com outros fios começam a formar uma contextura rizomática de proposições não só para a estrutura do projeto de pesquisa, mas para o crescimento dos próprios pesquisadores.

Nesse movimento, do trabalho coletivo, reflexivo e dialogado, o próprio projeto foi definido, bem como as etapas de execução. No primeiro momento, foram deliberados os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a etapa nacional da pesquisa. Busca-se na etapa internacional envolver pesquisadores de universidades representantes de cada continente. Espera-se que os dados auxiliem na elaboração de reflexões que ajudem o grupo a compreender as questões estudadas em âmbito local, nacional e internacional, bem como nas relações existentes (ou não) entre eles.

Esperamos que a medida em que os dados forem sendo coletados, possamos construir uma polifonia de sonoridades como em *Miniwaka e se tornem* visíveis onde há presença de círculos de conversa, círculos de experiência e diálogo para a troca de diferentes leituras de mundo. A partir da escuta da voz dos/das estudantes, desejamos constatar o quanto a presença ou ausência metafórica dessa forma sagrada e perfeita, desse contato com a arte e as culturas durante o curso impacta na formação do/a pedagogo/a. E, no sonho freireano, sonhar com mais arte e culturas no Curso de Pedagogia neste nosso imenso Brasil. Considerando que cada item da bagagem cultural é uma sensível experiência de imersão de um sujeito mutável em um rio igualmente caudaloso e imprevisível, seria possível, ao docente, oferecer a experiência de desvelar o mundo sem mergulhar inúmeras e singulares vezes nessa mesma experiência?

6. Referências

34. BIENAL DE SÃO PAULO. **Faz escuro, mas eu canto**: catálogo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2021. Disponível em: <http://34.bienal.org.br/enunciados/9066>. Acesso em 16 out. 2021.

DUVE, Thierry de. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. **Porto Arte**: Revista de Artes Visuais, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 27, jan. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/18187>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. São Paulo: Paz e. Terra, 1996.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (org.). **Primeiros ensaios**: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal, 2020. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/publicacoes/7702>. Acesso em 16 out. 2021.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. (Orgs.) **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC, 2008. pp. 87-104.

SCHAFER, R. Murray. **Miniwanka or the moments of the water**. Coro SABT. Vancouver-BC/Canada: Arcana, 1971. 1 partitura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ViBbRM3gFnI>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 183–195, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643233>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TERRAS DE SABERES E FAZERES: [RE]PENSANDO TERRITÓRIOS E CONTEXTOS ENDÓGENOS JUNTO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES NO COLÉGIO PEDRO II

Cynthia Cavalcante[1]

Alexandre Guimarães[2]

RESUMO

Sensibilizados com o tema *"Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã"*, oportunizado pela Confaeb 2021, propomos uma reflexão sobre sujeitos, acervos e conteúdos simbólicos presentes nos territórios Museu do Artesanato da cidade de Petrópolis e do Ecomuseu de Ilha Grande. A expectativa é ampliar as percepções de mundos representados pelos referidos contextos e territórios aqui acolhidos, aprofundando o debate sob o redimensionamento dos horizontes curriculares e a extensão do terreno educacional em artes do país. Atrela-se à presente comunicação, o convite para se estreitar os laços com pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II, conhecendo experiências formativas continuadas, envolvendo diferentes comunidades artesãs e caiçara do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: *terra; saberes endógenos; formação continuada; Ensino da Arte.*

LANDS OF KNOWLEDGE AND DOING: [RE]THINKING TERRITORIES AND ENDOGENOUS CONTEXTS WITH CONTINUED TRAINING IN ARTS AT COLÉGIO PEDRO II

ABSTRACT

Sensitized by the theme "Poetics to transcend and face tomorrow" offered by Confaeb 2021, we propose a reflection on subjects, collections and symbolic contents present in the territories of the Museum of Crafts in the city of Petrópolis and the Ecomuseu of Ilha Grande. The expectation is to broaden the perceptions of worlds represented by the referred contexts and territories hosted here, deepening the debate on the resizing of curricular horizons and the extension of the educational terrain in the country's arts. Linked to this communication is the invitation to strengthen ties with the Graduate Knowledge and Practice in the Teaching of Visual Arts at Colégio Pedro II, getting to know continued formative experiences, involving different artisan and caiçara communities in the State of Rio de Janeiro.

Keywords: land; endogenous knowledge; continuing education; Teaching of Art.

[1] Coordenadora do Centro Multimídia do Ecomuseu Ilha Grande da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestre em "história da arquitetura", pela UFRJ; pós-graduanda no curso de especialização "saberes e fazeres no ensino de artes visuais", pelo Colégio Pedro II; licenciada em "artes visuais", pela UERJ; e bacharel em "pintura", pela UFRJ.

[2] Doutor em Arte e Cultura Contemporânea pelo programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017) e Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Atualmente atua junto ao corpo docente da pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino da Arte do Colégio Pedro II.

1. Territorialidades e poéticas para renovar o Ensino da Arte

> *"Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer a sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura."*
>
> Ana Mae Barbosa

O presente texto é uma proposta à reflexão sobre a valorização das realidades endógenas em diálogo com dois territórios distintos, acolhidos tanto no âmbito pedagógico como no campo de pesquisa junto à pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Ressalta-se, desde o início, que o reconhecimento dos territórios enquanto *espaços habitados* (SANTOS, 2014) são fundamentais na percepção das expressões culturais de nossa sociedade e da arte realizada por nosso povo. Neste sentido, nos reportamos a dois lugares cujos conteúdos são extremamente significativos para se repensar as formações em artes, dedicando atenção às ações que há cerca de uma década prestam serviços relevantes e de vulto no cenário museal brasileiro: o Museu do Artesanato do Estado do Rio de Janeiro, localizado na cidade de Petrópolis e do Ecomuseu da Ilha Grande, região da Costa Verde - RJ. Entende-se que tais espaços de arte e cultura se colocam como importantes núcleos que vêm nos ajudando a promover discussões de temas sensíveis ao reconhecimento de expressões socioculturais junto à formação continuada em artes e que, portanto, aqui apresentados como fortes aliados junto a ideia de uma *pedagogia simétrica* (CANDAU, 2020).

Figura 1 – Detalhe de uma das obras do Museu do Artesanato do Estado do Rio de Janeiro. Acervo: Cocco Barçante.

Nos dois referidos espaços, o anúncio de subjetividades, delicadezas, experiências e signos de universos detentores de saberes e fazeres singulares, oportunizam olhares renovados para as práticas educacionais em arte, em uma perspectiva de superação da lógica monocultural que busca acolher, intransigentemente, a *"(...) pluralidade de sujeitos, saberes e linguagens"* (CANDAU, 2020, p.27). Chama-se atenção aqui para potentes discursos tradicionais e comunitários que, apesar da relativa distância geográfica, tornam evidentes a revelação de mundos de um Brasil profundo que precisa ser [re]conhecido. Tanto nas representações, como nas linguagens adotadas, materialidades atravessadas por valores e sabedorias, fruto de vivências humanas individuais ou coletivas que, reunidas em cada universo museológico, nos permitem refletir para além dos modelos canônicos ou regimes hegemônicos. Entende-se assim que tais acervos destas terras férteis de saberes e fazeres se somam como referenciais identitários importantes para o entendimento de nós mesmos, podendo servir como fonte de inspiração para docentes em suas respectivas práticas pedagógicas.

Desde 2019, a pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II desenvolve uma parceria pedagógica com o Museu do Artesanato na região serrana fluminense – considerado o primeiro museu com este perfil no Estado e o segundo Brasil. A primeira turma desta formação pôde conhecer de perto este lugar mágico, onde tudo se reconfigura a partir do reaproveitamento de materiais, manualidades e ideias. As visitas, franqueadas a estudantes e professores de dentro ou fora da região, sempre produzem efeito [trans]formador. Da colorida fachada, passando pela ladeira de acesso, até se atingir os corredores e ambiente interiores, a certeza de estarmos diante de um território recheado de poesia: mudas de planta que ressignificam e ganham vida em sapatos velhos; a favela renascida em tijolos coloridos; potes de tinta que formam a imagem do Cristo Redentor; cacos de azulejos que viram mosaicos, homenageando e reverberando os encantos da Casa da Flor; bordados envolvendo diversas materialidades, formatos e narrativas sobre a cidade de São Sebastião; enfim, territórios afetivos [trans]bordados em sentimentos de um museu inteiro feito pela sabedoria das comunidades artesãs do Estado do Rio de Janeiro, que imprimem em seus respectivos fazeres e repertórios, em diferentes iconografias sobre a cidade, proposições criativas, ressignificando de modo arrebatador as concepções de centro e periferia. Com mais de 300 peças, o acervo reunido em regime colaborativo pelo artista plástico e designer Cocco Barçante que,

neste ano de 2021 comemora oito anos à frente do Museu do Artesanato do Estado do Rio de Janeiro, encanta todos que ali são recebidos.

> "Desde 2000 promovo esse trabalho nas comunidades de inclusão social usando a arte. E aqui todas as regiões do Estado estão representadas com o artesanato. A ideia do Museu do Artesanato é mostrar o talento dos artistas locais e das regiões vizinhas. (...)"
>
> Cocco Barçante

Com a readaptação do regime presencial para o regime remoto, vieram as "Rodas de Conversa", junto à segunda turma desta formação em 2020 e 2021. Nesta nova oportunidade, mesmo à distância, uma reaproximação que zela pela defesa de uma *pedagogia do artesanato* (FRADE, 2006), valorizando o contato com a própria terra. Desta forma, acolhendo o pensamento de uma revisão epistêmica em artes, o curso de pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II, mesmo diante dos desafios impostos pelas contingências imperativas do isolamento social a *Sul da Quarentena* (SANTOS, 2020), visando-se atender às demandas educacionais já em curso, buscou se reinventar. Neste sentido, considera-se significativa a retomada em outro formato, em uma espécie de ressocialização da arte, mantendo o olhar aberto e em diálogo com os com saberes urgentes no terreno educacional em artes...

Com efeito, na contramão de uma visão monocultural e excludente, portanto, emergem as presentes reflexões que, em diálogo com os espaços museais aqui em evidência, propõem, assim como se anunciam muitos dos contornos oferecidos pela pós-graduação *Saberes e Fazeres no Ensino das Artes Visuais* do Colégio Pedro II, uma atualização dos conhecimentos formativos junto ao Ensino da Arte, voltando-se para uma revisão epistêmica e crítica frente ao monopólio derivado dos conteúdos que compõe a visão de uma História da Arte há muito tempo questionada. Fruto de um esforço coletivo do corpo docente do Departamento de Artes Visuais desta instituição, sublinha-se que esta formação busca cenários pedagógicos mais equilibrados, de modo a colaborar com o reequacionamento de práticas e abordagens curriculares na escola, apresentando a abertura para diversas fronteiras críticas, buscando entendimentos plurais e decoloniais, valorizando espaços e tempos cotidianos, contextos populares dos mais diversos matizes artesanais, atravessadas por sabenças, questões de gênero e de naturezas étnicas, abrindo caminhos para a justiça cognitiva e a *Ecologia de Saberes* (SANTOS, 2009).

Após a abertura das “Rodas de Conversa” com Aline Rochedo Pachamama e o artista Jaider Esbell, outros significativos e memoráveis encontros se seguiram, envolvendo a participação de Ricardo Gomes Lima e do artista Gildásio Jardim, valorizando-se *“Sabenças, percursos e escritas culturais”*, devendo-se destacar a qualidade de tempos que evocam os objetos artesanais, pois tal universo *“(...) não é uma realidade homogênea: pressupõe modos de fazer diferentes, estilos de vida diferentes, visões de mundo diferentes e também estéticas diferentes.”;* Em “*Diálogos da Loucura”* com Diana Kolker e Glória Thereza Chan, representando, respectivamente, o Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea e o Museu das Imagens do Inconsciente, a ênfase nas lições de Nise da Silveira e a percepção de que os itinerários de nossa mente também guardam profundas ligações com as realidades endógenas e os territórios aos quais nos relacionamos.

Houve, enfim, na sequência destes encontros semanais, o diálogo entre os artistas Cocco Barçante, criador e idealizador do Museu do Artesanato em Petrópolis e Cirlan Oliveira, líder do Projeto Morrinho, integrando-se a percepção contida na *Pedagogia do Artesanato* (FRADE, 2006). Assim, da mesma forma que se chamou atenção para a fissura ou a falsa dicotomia entre a *arte* e *artesanato*, parece oportuno dizer que, de modo semelhante, existe um outro abismo tão grave quanto: o que separa a *arte* do *lúdico*. Acredita-se que a escola e as formações em arte também podem ser requalificadas por intermédio das poéticas que acolham tais conteúdos, conforme encontramos no Morrinho e no recém-inaugurado Espaço Deneir (Sala Amelia Zaluar), dentro do Museu do Artesanato do Estado do Rio de Janeiro.

> *“Afinal, o homem é ludens e essa característica da espécie nos dá a certeza de que o universo será sempre fantasiado, simbolizado, representado por meio de atitudes, gestos, ações e intenções que, por trás da aparência lúdica, escondem os verdadeiros significados da vida.”* (LIMA, 2010, p.93)

Assim, já há algum tempo, nem mesmo a cidade de Petrópolis resistiu às discursividades aqui em causa, já não sendo apenas constituída pelo corredor arquitetônico dos palacetes e do imponente Museu Imperial. No sentido oposto, a terra ocupada outrora pela monarquia brasileira encontra-se, atualmente, mais equilibrada e em diálogo permanente com muitas realidades endógenas dos municípios vizinhos, entre as quais: a Rocinha, Maré, Cidade de Deus, no Rio, Itaperuna, Conservatória, Maricá, Natividade, Macaé, Araruama, parati e Nova Iguaçu. Responsável pela

ressignificação do circuito cultural petropolitano, o novo museu que nasce sob a inspiração do fazer artesanal, inicialmente como Casa de Cultura Cocco Barçante, fruto de um processo de observação das potencialidades manuais atuantes no Estado do Rio de Janeiro, por intermédio do projeto *"Sentimentos do Rio"*, passou a reunir em regime colaborativo, identidades socioculturais das mais diversas regiões fluminenses, incorporadas a este lugar, [re]encantado a cada amanhecer. Assim, o acervo que já conta com cerca de 300 obras realizadas pelas mãos inteligentes de diversos artesãos, também nos ajuda a repensar de que forma podemos nos relacionar com os conteúdos artísticos de Petrópolis. Importante lembrar, que este espaço também se dedica a defender à natureza, em uma proposta de reaproveitamento de materiais, a exemplo da árvore criada em diálogo com a Casa da Flor, repleta de bricolagens e de azulejos com aves da região serrana. No interior deste lugar mágico, também se encontra a recém-inaugurada obra *"Nós passarinho"*, instalação artística que se reporta ao ecossistema da mata-atlântica, avizinhando-se a uma simpática instalação do Morrinho, que também integra esta expressiva coleção feitas de afetos e de mundos.

Figura 2 – Divulgação das Rodas de Conversas apresentadas na pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II.

2. A arte, o território e os sentidos

Em uma outra geografia, já no Sul do Estado do Rio de Janeiro, em território conhecido como Costa Verde, as práticas do Ecomuseu da Ilha Grande, a valorização de discursividades envolvendo comunidades caiçara desta região nos ajudam, a par das experiências do Museu do Artesanato, a valorizar ainda mais a relação entre arte e território. Lembramos que a existência de um território é definida pela presença de pessoas, onde uma série de elementos como sentimentos, imaginação, memórias e

discursos se misturam e complementam o seu significado. O estudo do território é um dos recursos fundamentais para compreender o estar no mundo; assim como a arte que percorre esses espaços e neles encontra uma escrita criativa, tentando desvelar todo o potencial que eles têm a oferecer. Essa escrita é oriunda de uma compreensão reflexiva, crítica e sensível do mundo (ALMEIDA, 2021, p. 2). Nada obstante, a arte não está isolada nesse processo. Necessariamente, ela precisa estar conectada às experiências humanas, explorando a sensibilidade: fruto dessa coletividade (GEERTZ, 2018, p. 102-103). Desse modo, esse imaginário se finca pautado na memória e nos processos cognitivos experenciados por um indivíduo ou por sua coletividade (NOGUÉ, 2012, p. 131). Interpretação acompanhada, inclusive, por Ana Mae Barbosa, *infra*:

> *É a partir da cognição que o corpo se torna consciente de seu meio ambiente, a arte é responsável por reforçá-la através do aperfeiçoamento dos sentidos e da expansão da imaginação, dessa forma ela mostra sua capacidade em nos conduzir ao caminho da tolerância e ambiguidade, mostrando que não há uma verdade absoluta, mas sim diversas formas de interpretar o mundo, um aporte valioso no processo educativo* (Barbosa, 2006, p. 56).

3. O território como dinamizador no processo de educar

A acelerada metropolização dos territórios provoca uma radical mudança na paisagem, afetando diretamente a identidade de muitos lugares. A interconexão com o mundo, característica da globalização, proporciona a conectividade entre diferentes elementos identitários. Esse novo cenário de cruzamento entre paisagens e territórios desconhecidos têm se tornado um grande desafio nos campos conceitual e metodológico (NOGUÉ, 2012, p. 130).

É um trilhar que, no campo da educação, especialmente na experiência de um professor de artes, se apresenta como uma relevante provocação, em especial naquilo que tangencia às discussões atuais sobre a cultura visual como possibilidade de reflexão, produção e criação artísticos. A cultura foi posta em primeiro plano para se discutir as dinâmicas sociais que envolvem "*os embates, os desequilíbrios nas relações de poder, os conflitos, bem como as lutas pelos direitos à diferença, à diversidade, à multiplicidade de manifestações e modos de expressão*" (MARTINS, 2012, p. 206). O repertório artístico cultural é a terceira entre as dez competências

estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, *passim*); isso significa que a sua multiplicidade no ambiente escolar está associada ao desenvolvimento de pertencimento dos educandos em relação à comunidade, estimulando e valorizando a interação com as manifestações artísticas diversas, como refletiu Ana Mae Barbosa, ao relacionar a arte-educação com a cultura que nos cerca, conforme destacado abaixo:

> *A educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, classificada pela necessidade, afetada por valores moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das "paisagens interiores"* (BARBOSA, 2006, p. 56).

Olhar o território como dinamizador no processo de educar perpassa pela produção de um currículo diferenciado, aspecto fundamental e estruturante na função da escola e medida capaz de criar uma identidade educacional entre os envolvidos. Não é mais possível crer que os processos educativos permaneçam limitados a um espaço físico, no tempo escolar e seguindo as premissas dos conhecimentos e saberes universais. O território é o local de processo de conteúdo curricular, onde ocorrem as ações educativas e, como nos ensina Beatriz Goulart, o torna um agente e ao mesmo tempo um sujeito desse ensino (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2020, p. 15).

Por essa razão, o currículo criado em conjunto com os envolvidos observa todas as características territoriais da comunidade, como: os costumes, as linguagens, a memória e os sujeitos invisíveis que não estão estampados nos livros didáticos. Motivação que possibilita conduzir o discente na valorização dessa complexa mesclagem entre aqueles conhecimentos regionais e comuns, que lhes pertencem, e os conhecimentos institucionalizados, os colocando em diálogo com a diversidade possibilitada por outros saberes e linguagens (ARROYO, 2011, p. 41). Ato contínuo, os professores são levados a potencializarem suas sensibilidades em atuação nesses territórios educativos e, tal como afirma Milton Santos, *infra*, ao retratarem esses processos transformadores subjetivos como lugar de vivência, pertencimento e identidade, revelam-se como fios condutores do ensino para o fortalecimento do aprendizado:

> *O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser*

> *entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do* exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 10).

Esse processo de sensibilização do olhar, especialmente por parte dos docentes, visto que são disseminadores do conhecimento sobre esses lugares que carregam em si o "*exercício da vida*" (SANTOS, 1999, p. 10), assumem uma grande responsabilidade. Uma vez que determinados grupos e setores sociais, distanciados desses territórios, costumam buscar uma paisagem moldada, oriunda de um modelo presente no inconsciente coletivo, ou que pelo menos se aproximem dela, o resultado dessa perspectiva é a invisibilidade das paisagens periféricas (NOGUÉ, 2012, p. 133).

Segundo Michael Pollak, uma das análises da atualidade é questionar como os fatos sociais se tornaram coisas; sendo fundamental identificar os atores que os solidificaram e estabilizaram dentro dessa memória coletiva configurada (POLLAK, 1989, p. 4). Ao privilegiar o estudo sobre grupos excluídos, a história oral potencializou a importância das memórias periféricas, que representam a cultura das minorias, tornando-se uma oposição à essa "*memória oficial*" (POLLAK, 1989, p. 4). No campo educativo, se torna fundamental dar voz a esses "*sujeitos sociais silenciados*" (CANDAU; CRUZ; FERNANDES, 2020 p. 8), em especial quando o impulsionamento se inicia por meio dos saberes e ações praticados tanto nos espaços escolares, quanto em outros ambientes educativos, provocando o rompimento dessa homogeneização. Na busca por essa educação popular também é necessária a valorização e fortalecimento do corpo docente, criando laços entre os educadores do ensino básico com aqueles que atuam no ensino universitário e nos espaços de ensino informal (CANDAU; CRUZ; FERNANDES, 2020 p. 8-9).

4. Uma experiência vivida no território de culturas tradicionais

Na região da Costa Verde, no Estado do Rio de Janeiro, localidade onde estão estabelecidas resilientes e centenárias comunidades tradicionais, a valorização identitária desses grupos culturais minoritários possibilitou e fez prevalecer o diálogo entre a arte-educação e o espaço geográfico cultural. A busca pelo reconhecimento de suas linguagens e saberes tem sido uma estratégia almejada por diversos docentes

e profissionais que atuam, respectivamente, nas escolas e em ambientes informais de educação da localidade. Essas ações são os fios condutores no processo reflexivo que permite a fundição entre a escola e a comunidade objetivando ao pertencimento territorial. A relação dessas comunidades com o território se reflete em todos os segmentos do seu cotidiano. São saberes passados de geração em geração, presentes nas crenças, arquitetura, culinária, conhecimento das ervas medicinais, pesca, e brincadeiras que fazem parte do universo lúdico das crianças.

Na região da Ilha Grande, em Angra dos Reis, esses elementos foram reunidos em uma exposição intitulada “Certos Modos de Ser Caiçara”, organizada pelo Ecomuseu Ilha Grande, vinculado à pró-reitoria de extensão e cultura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A exposição foi produzida a partir de depoimentos e doações de artefatos elaborados pelas comunidades caiçaras da região, obtidos em inúmeras reuniões realizadas entre as equipes do Ecomuseu e as comunidades das diversas vilas ilhoas. Porém, a dificuldade de deslocamento na ilha – realizado, prioritariamente, por barcos ou por trilhas – dificulta, quiçá impeça, o pleno acesso das comunidades àquela exposição, que sem eles não existiria. Nem mesmo a tecnologia é um encurtador de caminho plenamente viável para suplantar essas dificuldades de deslocamento físico, pois, essa que é a maior ilha marítima do Estado do Rio de Janeiro, na realidade sofre até os dias atuais com a falta de cabeamento de energia elétrica em grande parte de seu território (ou, quando o possuem, recebem um serviço extremamente instável e deficitário).

Diante desse cenário, foram desenvolvidas estratégias que visassem a inclusão digital dessas comunidades e que, ao mesmo tempo, rompesse com as barreiras geográficas ao acesso cultural, ou seja: que levasse o Ecomuseu até os moradores. Uma entre as estratégias adotadas foi o uso da Realidade Aumentada. A vantagem dessa ferramenta é o fato de não haver necessidade de acesso à internet durante a atividade (algumas áreas da Ilha Grande sequer possuem acesso às redes de telefonia móvel). Previamente, foram instalados nos telefones celulares os programas e bases de dados que seriam utilizados e as equipes se prontificaram em se abastecerem com os acessórios emergenciais necessários, como as diversas baterias portáteis para suprir toda eventual falta de energia.

Essa experiência girou em torno da exposição sobre “As Grandes Civilizações da América Antiga”. A informalidade do local escolhido foi fundamental para a

aproximação dos participantes. O suporte utilizado se restringiu a um barbante amarrado entre duas árvores, onde foram penduradas as imagens utilizando um pregador, e os aparelhos celulares (encaixados nos óculos próprios para a Realidade Aumentada). Desse modo, a maioria dos moradores das vilas se sentiu confortável em conhecer a exposição, desde os mais jovens até os mais velhos. Ao utilizar os óculos, a pessoa via saltar da imagem pendurada uma espécie de projeção do objeto exposto em três dimensões, permitindo-lhe interagir com a obra para visualizá-la por quaisquer ângulos que desejasse, além de fácil acesso à explicação textual sobre a peça. Em aditivo, também havia áudio com a narrativa do conteúdo escrito. O estímulo sensorial provocado pela experiência gerou uma série de questionamentos e relações feitas entre os saberes locais e os objetos da exposição, como a Pedra do Sol, calendário asteca que foi comparada com o Pico do Papagaio, o ponto mais alto da Ilha Grande, usado por parte da população local como referência climática, pois, segundo afirmam, dependendo do posicionamento das nuvens em relação à formação rochosa, poderá ou não chover naquele período.

Essa experiência serviu como fio condutor no processo de aprendizagem e inclusão digital, entre a didática e o uso da tecnologia, um dos problemas apontados por Vera Maria Candau como um desafio a ser driblado na atualidade pelos educadores (CANDAU; CRUZ; FERNANDES, 2020, p. 40). Malgrado, apesar da falta de infraestrutura, a exposição em Realidade Aumentada mostrou um grande potencial educativo. Destarte, os mais diversos conteúdos, inclusive os presentes na exposição “Certos Modos de Ser Caiçara”, podem ser trabalhados nessas comunidades como ferramentas de produção de conhecimento que favoreçam processos de subjetivação, de representação, de mediação e de produção simbólica localmente constituída. A inclusão da tecnologia nessas práticas possibilita a interação coletiva e a exploração de novos espaços educativos, consolidando-se em valorização e resguardo da memória comunitária que, em última análise, refletiria suas experiências de vida e seus costumes às gerações vindouras.

5. Considerações “finais” para se enfrentar o amanhã...

Nesta partilha das experiências e das reflexões aqui anunciadas, a valorização dos *espaços endógenos* em uma perspectiva transformadora do Ensino da Arte. Espera-se que as TERRAS DE SABERES E FAZERES dos territórios

evidenciados nesta comunicação, possam sempre nos ajudar a repensar a escola e a formação continuada em artes, de modo a torná-las mais enraizadas e sensíveis às experiências cotidianas, acolhendo-se as realidades socioculturais que nos constituem enquanto povo brasileiro. Acredita-se que os universos e os campos pedagógicos do Ensino da Arte possam se enriquecidos com o reconhecimento destes territórios, gerando novos vínculos de pertencimento, costumes e memórias afetivas deste país.

6. Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Educação integral e territórios educativos**: práticas intersetoriais para a garantia de direitos das crianças e adolescentes. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2020/10/livro_kit-praticas_digital.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (Orgs.). **Didática e fazeres e saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro: Vozes 2020.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza & Menezes, Maria Paula (orgs) (2009). *Epistemologias do Sul.* Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A.

_____. *A Cruel Pedagogia do Vírus.* BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S.A., 2020. ISBN 978-972-40-8496-1.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. São Paulo: Edusp, 2014.

1.1. Capítulo de livro:

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação contemporânea ou culturalista. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa. (Org.). **Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil**: anais do XV Confaeb. MEC-Unesco: Brasília, 2006. Cap. 4, Subcap. 1, p. 55-63. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

CLAVAL, Paul. Uma, ou Algumas, Abordagem(ns) Cultural(is) na Geografia Humana? In: SERPA, A. (Org.). **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações [online]. Salvador: UFBA, 2008. Cap. Introdução, Subcap. 1, p. 13-29. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/bk/pdf/serpa-9788523211899.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

MARTINS, Alice Fátima. Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual. Anotações para uma pesquisa de metodologia de pesquisa. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Culturas das imagens**. desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: UFSM, 2012. Cap. Entrecenas, Subcap. 1, p. 205-228.

NOGUÉ, Joan. Intervención en imaginarios paisajísticos y creación de identidades territoriales. In: LINDON, A.; HIERNAUX, D. (Dirs.). **Las geografias de lo imaginário**. Barcelona: Anthropos, 2012. Cap. 8, p. 129-139.

1.2. Artigos:

ALMEIDA, Maria Geralda de. Paisagens: uma contribuição da arte para a geografia sociocultural. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro: UERJ, jan./jun. 2021, n. 49, p. 125-142.

FRADE, Isabela. **A pedagogia do artesanato.** Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41 -9, 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, v. 1, a. 1. Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGEO-UFF/AGB, 1999. p. 7-13.

O ATO CRIADOR COMO OBJETO CONCRETO COMPLEXO DA ARTE

Jaymini Pravinchandra Shah[1]

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva[2]

Resumo:
Apresentamos uma aproximação ao objeto de pesquisa do doutorando em andamento, que investiga o ato criador imanente da arte como processo criador educativo, tomando como referência o conceito de mediação como conceito caro do materialismo-histórico e dialético, foco de estudo de nosso grupo de pesquisa, para pensar a formação continuada do professor de arte.

Palavras-Chave: Mediação. Ato Criador. Ensino da arte. Formação Continuada de Professores

Abstract:
We present an approach to the research object of the ongoing doctoral student, which investigates the immanent creative act of art as an educational creative process, taking as a reference the concept of mediation as an expensive concept of historical and dialectical materialism, focus of study of our research group, to think about the continuing education of the art teacher.

Keywords: Mediation. Creative Act. Art teaching. Continuing Teacher Education

1. Introdução

Diante da contemporaneidade social, o momento histórico de agravamento das desigualdades e aprofundamento das relações de alienação da atividade produtiva, bem como a produção de conhecimento; como a arte sobrevive no contraditório dessas relações, enfrentando a censura, a desqualificação como menos necessária, sem função social, assim como menos importante no currículo escolar e espaço-tempo da escola? Em nosso campo de atuação e enfrentamento, a do ensino da arte na escola, tanto a arte como a educação pública tem semelhanças na sua particularidade histórica na formação social do país. Por isso, nosso enfoque

---

[1] Artista Visual e Professora de Arte Visuais da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Doutoranda em Artes Visuais (PPGAV-UDESC); Mestre em Artes Visuais (2016); membro do Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, CNPq/UDESC. Bacharel (2001) e Licenciada (2006) em Artes Visuais pela UDESC; Pós-graduação em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC (2011).

[2] Professora doutora da UDESC, departamento de Artes Visuais. Atua na graduação e pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos. Coordenadora do projeto em rede Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Coordena também o LIFE – UDESC. É membro da Associação de Arte-educadores de Santa Catarina.

de pesquisa é na formação continuada do professor no conhecimento da arte e na qualificação arte/educativa.

É na atividade que debruçamos nossa pesquisa sobre a arte na educação. Nosso objeto de pesquisa está no ato, na concretude da ação, na prática social, até chegar ao ato criador como mediação arte/educativa, como concepção de acontecimento da arte na realidade social. Isto implica a necessidade de compreensão da realidade e suas relações com os fenômenos da vida real. Consideramos este momento histórico como um momento de luta pela vida em sua complexidade humana e a arte enquanto conhecimento e atividade concreta, precisa de mediação pensante, tem o poder da catarse, e assim transformação.

Por isso, apresentamos neste artigo uma aproximação ao objeto de pesquisa do doutorando em andamento, que investiga o ato criador imanente da arte como processo criador educativo, tomando como referencia o conceito de mediação como conceito caro do materialismo-histórico e dialético, foco de estudo de nosso grupo de pesquisa[3], para pensar a formação continuada de professores de Artes Visuais que atuam na educação básica da escola pública.

2. Totalidade e mediação: a atividade prático-crítica

Vimos investigando a necessidade de perseguir a dimensão ontológica da atividade criadora, no processo genético profundo das mediações, das produções na prática social, como caminho de combate à superficialidade dos conceitos e sua empregabilidade nos processos contínuos de alienação social. Por isso a necessidade da abordagem dialética e do aprofundamento filosófico do próprio conceito de mediação na formação do professor, visto que a superficialidade e a imediaticidade de seu entendimento provoca deturpações, como por exemplo, problemas de aplicação de concepções educativas e metodologias.

Os discursos revelam funções ideológicas. Isto tem apresentado seu estado, cada vez mais agudo na realidade atual. Para falar de mediação, lançamos uma análise de Fredric Jameson (2005), que nos dá elementos da narrativa da realidade contemporânea no livro "Modernidade Singular: ensaio sobre a ontologia do presente", em que inicia o prefácio tratando das regressões da época atual com o questionamento do quê não seria mais desejável do moderno e, cita motivos para sua questão: ascetismo; falocentrismo; autoritarismo; repressão ocasional; a

[3] Este projeto participa do "Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina".

teleologia da estética modernista de sempre partir do novo; as exigências não prazeirosas feitas ao público; ou o culto ao gênio ou visionário. Para ele todas as coisas se inter-relacionam, assim, uma das grandes realizações da pós-modernidade é a da teoria ou do discurso desacreditando a filosofia em seu tradicional sentido disciplinar e, entre os mais arcaicos dela, a ética. No pensamento colocado por Jameson (2005), há um deslizar conceitual do pensamento econômico para o pensamento político na contínua reinvenção do mercado.

Nas consequências da pós-modernidade, o autor (2005) denuncia a ênfase em uma retórica descentralizada, do aleatório, do rizomático e heterogêneo, e do múltiplo. Jameson (2005), analisa esse processo como um deslocamento das grandes narrativas por diversos jogos de linguagem, como diz, “coexistência aleatória de inconciliáveis presentificações nietzschinianas no tempo” (JAMESON, 2005:12), com um repúdio ao passado. Das consequências desse tempo da chamada pós-modernidade, o autor ressalta como a problemática marxista tornou possível checar os percursos de muitas teorias contemporâneas na fonte; mas que, sua considerada derrota teórico-prática, se deu por conta da profissionalização, privatização das universidades, causando sistemática contenção da energia teórica e o processo contínuo de mercantilização da educação.

Tem um caráter político a pós-modernidade para Jameson (2005), na polarização, na dependência ao que se mantém como categoria do novo, apesar do fim do estilo, da morte do sujeito, do "fim" da arte e o “fim" da história, mas que mantém o valor supremo da inovação. Como se fosse o novo fetiche pela diferença, Ele (2005) diz que a peça central da retórica da pós-modernidade seja o nominalismo do específico e o da diferença, articuladas em linguagens da esquerda e da direita, na produção de grande quantidades para vender no mercado intelectual. Uma reteorização do capitalismo tardio, do relativismo da realidade social no mercado global das ideias. Jameson (2005) chama atenção de como se pode fazer acreditar no “fim da história” para a construção de um programa político. Um termo ao conformismo e às restrições econômicas.

Aí está a importância da estética, destacaria Adorno (2018) na sua análise e escritos sobre estética e arte, e a mudança de função na ingenuidade, pois na era da indústria cultural a ingenuidade tem a função modificada e, se somos consumidores, seríamos consumidores ingênuos, e ingenuidade neste caso não existe. O que existe, segundo as colocações de Adorno (2018) é a ideologia na qual

se movimenta o mercado. Ou, como coloca Jameson (2005), a contínua colonização e a comercialização do inconsciente pela cultura de massa.

Para Jameson (2005) isso faz parte de uma batalha política discursiva, em que modernidade equivale livre mercado. Neste caso, uma perspectiva socialista seria negativa à modernidade. Mas há uma incoerência conceitual e filosófica, imposta pelo capitalismo mundial universal de mercado e seus efeitos são correlatos na esfera estética. Pela racionalização do processo de trabalho na fragmentação e alienação da atividade, a perda de qualquer habilidade em totalizar ou apreender a totalidade significativa.

Na ontologia de Marx apresentando por Lukács (2018), o ser social é um ser real, concreto e historicamente constituído na vida. Ontologia quer dizer o ser em sua forma orgânica, inorgânica e social, de todo o existente que se objetiva, na complexificação dos elementos das mediações, assim como das possibilidades da liberdade e não adaptação.

Pelo conceito de dialética (LÚKACS apud MËSZAROS, 2013) Totalidade e mediação, são categorias centrais que se inter-relacionadas atuam contra a fragmentação teórico-intelectual-artística capitalista. A totalidade concreta como categoria fundamental da realidade, se concretiza como processo histórico-social, além de ser o caminho de formulação da tarefa da superação.

Na perspectiva da ontologia lukacsiana a totalidade social é um complexo de complexos, de mediações multiformes e, sem mediação é como liberdade sem igualdade - pura alegoria:

> *No entanto, "totalidade social" sem "mediação" é como "liberdade sem igualdade": um postulado abstrato - e vazio. A "totalidade social" por e nessas mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos - isto é , as totalidades parciais"- se ligam uns aos outros em um complexo dinâmico geral que se altera e modifica o tempo todo. O culto direto da totalidade, a mistificação da totalidade como imediaticidade, a negação das mediações e interconexões complexas de umas com as outras só pode produzir um mito perigoso. O outro extremo da separação não dialética, ou seja, o culto da imediaticidade e a negação da totalidade, das interconexões objetivas entre os complexos individuais, também é perigoso e produz a desorientação, a defesa da fragmentação a psicologia da insignificância de nossas ações, a rejeição cínica da atividade inspirada na moral e a aceitação impotente de nossas condições, por mais inumanas que sejam. Não surpreende que Lukács rejeite os dois extremos (MÈSZAROS, 2013: p. 58).*

Essa problemática apontada e explicada acima, parece descrever e dar uma análise que condiz com a realidade social contemporânea, num grau extremo de estado de exceção neste momento histórico, intensificado na particularidade

brasileira. Na contribuição de Lukács (apud MÈSZAROS, 2013), é na estrutura da totalidade, pela apreensão dialética das mediações complexas, mediações que transcendem o imediatamente dado é que a importância e os limites de uma ação, medida, realização, lei, podem ser avaliados.

Na relação com a totalidade, a sociedade como um processo em mutação dinâmica, há uma meta final da mediação, em que cada momento de luta adquire seu sentido revolucionário, pois pode tornar-se real quando tomamos consciência dela. O conceito de mediação abordado por Lukács (MÈSZAROS, 2013) visa a luta contra a ausência de significado da imediaticidade, como um quadro fragmentado, que é incapaz e impossível de produzir um todo coerente:

> *A visão de mundo sectária, que subestima politicamente o papel mediador dos interesses (incentivos) imediatos na realização de tarefas histórico-mundiais, cria o mesmo tipo de dogmatismo no nível da concepção de mundo do indivíduo: um dogmatismo que rejeita todos os fatores de mediação (LUKÁCS apud MÈSZAROS, 2013: p. 58)*

O problema entre imediaticidade, mediação e totalidade está na sua ligação intermediária crucial da atividade prático-crítica do homem, em que o cerne da questão é a complexidade das mediações concretas, e em última instância, a da esfera da economia. O capitalismo impõe o sistema de imediaticidades reificadas; instrumentalizadas, mas não mediadas para perspectivas universais, para todos. Por isso, para a abordagem do método materialista histórico-dialético, neste caso na educação, a tarefa teórica é vista como um desafio de grande importância prática.

3. Ato criador: o objeto concreto complexo da arte

É na atividade que debruçamos nossa pesquisa sobre a arte na educação. Da concepção ontológica da arte nos guiamos como um exercício de investigação contínua na manifestação da própria arte, de como ela acontece e se torna arte na sociedade. Uma necessidade de como partir e chegar ao ato criador como acontecimento concreto e que, como arte, condensa as contradições entre as produções e concepções ideológicas que conduzem, apaziguam, alienam e desafiam a própria arte. Das concepções legitimadas por narrativas históricas, chegar no ato e partir dele, acreditamos ser um caminho, o da gênese, da intencionalidade deste ato, sua concretude e transformação.

Duchamp (2009), uma referência paradigmática, faz questão de dizer e enfatizar o que entende por arte. Mas que, mais relevante está no que chama de

"coeficiente artístico" – um mecanismo subjetivo que produz a arte no momento do ato criador, seu gesto, poderia-se dizer do seu acontecimento ontológico na atividade do ser social. Como resultante, o conflito está na diferença entre a intenção e a realização, mas uma diferença em que o artista não domina conscientemente. O *"coeficiente artístico"*, enquanto domínio bruto da arte na intenção do artista, mas que seu elo em si se completa na relação com o público. Um processo dinâmico e acompanha o movimento histórico. Nesse sentido, o ato criador assume outro aspecto ao fazer parte do fenômeno de quem o experimenta, na transformação da matéria intencional inerte na obra de arte, processando-se na balança estética e dialética entre o artista e o público, a mediação e a participação; o individual e o social; o particular e o universal - continuamente.

Na relação entre ato criador, arte e vida, enquanto atividade que condensa as contradições da realidade da práxis social, a natureza específica da atividade artística como manifestação do poder criador do homem, a arte expressa e presentifica a própria humanidade pois está presente em todo produto ou acontecimento artístico. Neste caso, também seu caráter contraditório, pois expressa e representa a desumanização da arte (ou seu fetiche), ou seja, sua alienação, a negação de toda sua objetividade, como extrato mais profundo e originário do trabalho criador.

No ato criador como objetivação estética, buscamos em Adorno (2018), que diz que enquanto não se entrar nas obras, o discurso sobre objetividade, seja sobre conteúdos artísticos ou sobre conhecimento, permanece hipótese. Para Adorno (2018), a realização legitima o método, e isso recusa a sua suposição, por isso, uma objetivação estética, pois é em seu desdobramento que constitui sua verdade. Sua realização precisa da reflexão crítica dos princípios, como proteção da irresponsabilidade do pensamento apressado.

Na especificidade do ato criador da arte, a mediatização do pensamento é qualitativamente diferente. Adorno (2018) diz que na arte, seus construtos, são mediatizados por meio eletivo do conceito, pelo direcionamento a ele, ao ato ou objeto artístico, como um pensamento consolidado em si, por isso, mediatizado. Entretanto, para Adorno (2018) toda obra de arte, ainda que se apresente em perfeita harmonia, é em si mesma um contexto de problema, ao tomar parte da história. Com a arte se encontra concretamente em termos históricos e isso impõe exigências concretas. Para Adorno (2018), o fato de ela retornar ao seu teor de verdade enquanto filosofia, a impulsiona para além de si mesma.

Neste âmbito, do que se propõe investigar, está no ato, na concretude da ação, na prática social, até chegar ao ato criador como mediação arte/educativa, como concepção de acontecimento da arte na realidade social. Pensar o ser da arte na contemporaneidade, seus modos diversos de acontecer, sua relação contraditória entre seu fazer criador e a produção de artefatos - nosso fundamento concreto é seu ato, e seu produto histórico.

4. ***Arquivo-práxis*** **- arte e pesquisa no ensino**

Investigamos o processo formativo, constituído processual e coletivamente a partir da pesquisa do ato criador como um conceito-chave entre o fazer artístico e o fazer artístico/pedagógico, concepções metodológicas para o ensino das artes visuais na contemporaneidade. De como relacionar as concepções investigadas como referencial conceitual e teórico do ato criador para/na arte contemporânea e a relação de sua atividade e acontecimento.

O confronto dialético do que pode revelar e educar sobre uma compreensão ontológica da realidade social; e de como a arte pode atuar como atividade educativa e transformadora, neste sentido, na práxis social. Tomamos isto como fundamento para a concepção do ato criador na especificidade da arte em que propomos problematizar o percurso do processo de formação continuada nas artes visuais, vislumbrando o exercício contínuo da práxis arte/educativa.

Figura 1 - *Arquivo-práxis.* Trabalho desenvolvido por uma participante do grupo.
Imagem de arquivo da pesquisadora, *faz p*arte da Dissertação de Mestrado, 2016.

Figura 2 - Detalhe Livro-objeto: "Muito tempo pouco, pouco tempo muito", 2015. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.

O *Arquivo-práxis* (SHAH, 2016) surge da experiência da pesquisa de campo durante o mestrado, de observação e ação-participante na coleta de dados durante o desenvolvimento de encontros continuados, evidenciando as contradições e complementaridades da práxis arte/educativa, tomando como foco da mediação o ato criador na contemporaneidade da arte diante do trabalho de mediação pedagógica do professor com as artes visuais. Por meio do método dialético, buscamos o exercício de relacionarmos e confrontarmos a teoria com a prática e vice-versa durante todo o processo investigativo da pesquisa.

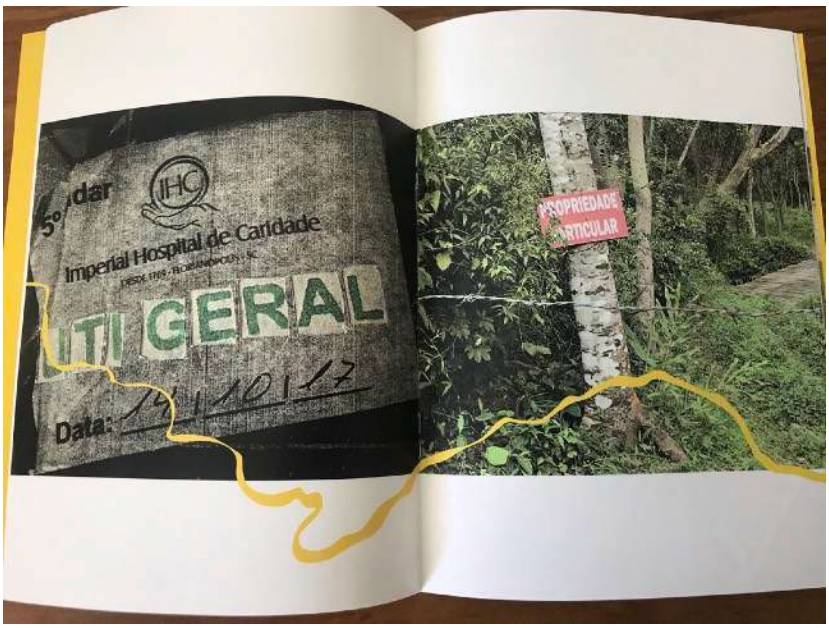


Figura 3 - A linha de ritmo quebrado[4]. Livro de Fotografia. Produzida e impressa pelo Grupo de Fotografia do SoproColetivo, CEART/UDESC, 2019. Fonte: própria.

[4] O processo de criação como método e procedimento de pesquisa/ ensino.

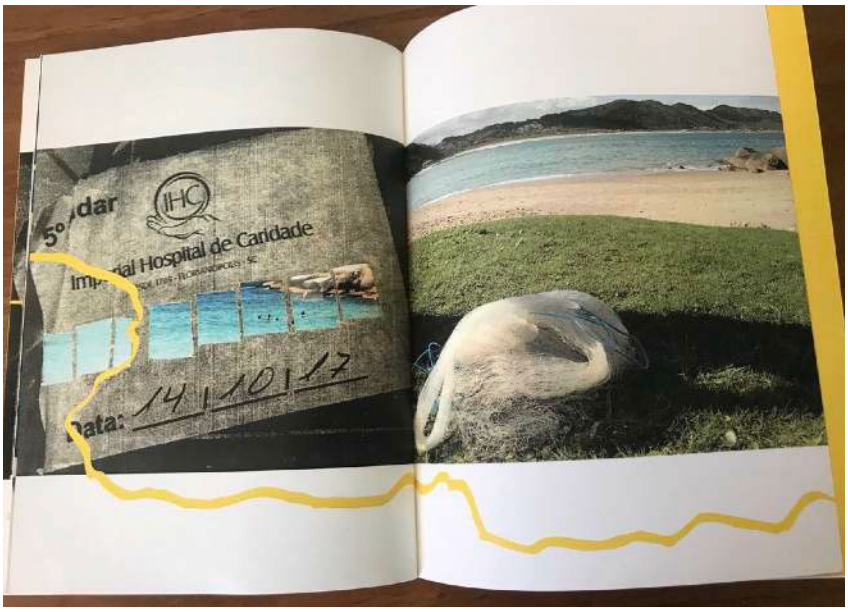


Figura 4 - Detalhe: A linha de ritmo quebrado[5]. CEART/UDESC, 2018. Fonte: própria.

Agora, apresentamos o *Arquivo-práxis* como arte e recurso de narrativa do processo e continuidade do fazer artístico-pedagógico, ao abarcar o conteúdo artístico e educativo do registro vivido e pesquisado. Consideramos *Arquivo-práxis* como material a ser desdobrado, continuado, ativado. Nos direciona para pensar a atividade, a arte, e suas múltiplas relações com o conhecimento e a atividade retroalimentada pela consciência que pensa no movimento do ato criador.

Da importância da processualidade como mediação sócio-histórica-educativa, como acontecimento do ato criador em sua complexidade como integrador do conhecimento artístico e sua relevância no processo educativo na formação humana. Por isso apresentamos uma aproximação ao *Arquivo-práxis,* como produto artístico/educativo de um processo complexo da arte que está em desenvolvimento a partir da pesquisa teórica e experimental na formação de professores de Arte Visuais e, que agora estamos aprofundando no doutorado.

[5] O deslocamento intencional poético do ato de caminhar, que o torna arte. A processualidade como investigação poética do ato póstumo, na escrita poética sobre o acontecimento; os elos de sentido do ato criador. A coleta como arquivo.

Figura 5 - *Modernidades: vista de lupa*, 2021. Série fotográfica. Arquivo da pesquisadora.

Figura 6 - *Modernidades: vista de lupa*, 2021. Série fotográfica. Arquivo da pesquisadora.

5. Considerações Finais

Ter como objetivo a formação continuada de professores de artes visuais que atuam na educação básica pública, há a necessidade da abordagem ontológica da rede de complexos que envolvem esse campo de atividade. Sobre a questão da formação de professores, a abordagem crítica se faz emergente, por exemplo, pelo desmonte da formação do magistério e da escola pública (e a contínua perda de direitos e políticas desumanizadoras do capital), cada vez mais privadas que usam o discurso de compromisso social e ressignificação da educação; e colocam o campo da educação enquanto mercadoria.

Nesse processo de investigação e compreensão das mediações é possível adentrar criticamente no nosso campo de ação concreta, na relação antagônica e irreconciliável, no que se diz respeito as relações de força que atuam no campo da educação pública, para chegarmos na questão do ensino de arte na escola e a formação do professor de arte. Para nós é fundamental um olhar investigativo, e uma análise atenta para fatos históricos e suas múltiplas correlações politicas - não percamos de vista os elos entre a intenção, mediação e participação.

Por meio do método dialético, o caminho de relacionarmos e confrontarmos a teoria com a prática e vice-versa durante todo o processo investigativo da pesquisa Consideramos *Arquivo-práxis* como material a ser desdobrado, continuado, ativado. Nos direciona para pensar a atividade, a arte, e suas múltiplas relações com o conhecimento e a atividade retroalimentada pela consciência que pensa no movimento do ato criador.

4. Referências

Livro

ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes: primeira introdução à teoria estética.** Tradução Rodrigo Duarte. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

JAMESON, Fredric. **Modernidade Singular: ensaio sobre a ontologia do presente**. Tradução Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MÈSZAROS, István. **O conceito de dialética em Lukács.** Tradução Rogério Bertoni, 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2013.

Tese/Dissertação/Monografia

SHAH, Jaymini Pravinchandra. **O ato criador como práxis arte/educativa na formação de professores de artes visuais.** Dissertação (Mestrado), 2016 - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina.

Documentos eletrônicos

DUCHAMP, Marcel. **O ato criador.** In: nota da publicação original (em BATTCOCK, Gregory. A nova arte. Coleção “Debates”). Acessado em 15 março 2016. Disponível em: <https://asno.files.wordpress.com/2009/06/duchamp.pdf>.

NAVEGAR, AVISTAR E VIVENCIAR NOVOS TERRITÓRIOS: A PRIMEIRA VIAGEM A BORDO - A VIVÊNCIA REMOTA NA EDUCAÇÃO EM ARTES, NA ESCOLA EMTI PROFESSOR EDGAR LINHARES LIMA

Israel Lucas Rodrigues de Castro[1]

Juliana Maria Girão Carvalho Nascimento[2]

Resumo:

Este artigo nasce no Estágio Supervisionado I, do curso de Teatro-Licenciatura (UFC). Aqui, estabeleço uma articulação entre ensino, escola e artes - a fim, quase, de escavar-se e encontrar, dentro da gente, um mapa perdido, que leva a uma ilha mágica desconhecida. Com a permissão da poesia, traço uma viagem que percorre todo o artigo, que traz a cartografia para a forma de escrita, cartografando o ensino remoto observado nas turmas de 6° e 7° ano, da escola Edgar Linhares, situada em Fortaleza/CE; e contextualizo o ensino remoto no período da pandemia da Covid-19, trazendo a voz da professora Jeísa Fontenele, através da uma entrevista pelo *whatsApp*, assim, estabelecendo uma relação de alteridade.

Palavras-chave: arte educação - ensino remoto - estratégias de interação no Google meet

Summary:

This article was born in Supervised Internship I, of the Theater-Licentiate course (UFC). Here, I establish an articulation between teaching, school and the arts - in order, almost, to excavate and find, within us, a lost map, which leads to an unknown magical island. With the permission of the poetry, I trace a journey that runs through the entire article, which brings a cartography to a form of writing, mapping the remote teaching observed in the 6th and 7th grade classes, at the Edgar Linhares school, located in Fortaleza / CE ; and I contextualize remote teaching in the period of the Covid-19 pandemic, bringing the voice of teacher Jeísa Fontenele, through the interview on *whatsApp*, thus establishing a relationship of alterity.

Keywords: art education - remote learning - interaction strategies on Google meet

[1] Autor. Graduando em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

[2] Co-autora. Professora Dra. adjunta da Licenciatura em Teatro pela da Universidade Federal do Ceará (UFC).

1. Traçar uma nova rota: a escola Edgar Linhares se adequando ao ensino remoto

Pontos de conexão, rotas e obstáculos foram criados pelo ensino remoto - o processo cartográfico [acompanhado] nessa pesquisa. Por consequência, pudemos desenhar nosso próprio mapa, como bem lembra Rosangela Bittencourt Lara (2012, p.43): “Um mapa é algo que se modifica conforme a paisagem se transforma. Não é só papel, é expressão de um contexto, o qual remete a novas hipóteses, teorias, histórias; portanto, novos traçados.”

Nosso navio é a escola. Por ela, já passaram muitas pessoas: tripulantes, que trabalharam para a sua manutenção e seu funcionamento; viajantes, que buscaram avistar paisagens desconhecidas e encantadoras; sabotadores, que tentaram tomar o leme e desviá-la da sua rota primária; e exploradores, famintos por novos territórios. No fim, para o bem ou para o mal, todes[3] sonhadores. E o navio sempre a resistir – e adaptar-se – quando preciso.

Com a ajuda da professora Jeísa Fontenele[4], vamos contar um pouco melhor como aconteceu a adaptação da escola Edgar Linhares e das suas turmas, durante a pandemia. De antemão, informo ao leitore que vou aprofundar-me sobre as observações finais do estágio que precisaram ser remodeladas, após uma troca de conversa (planejada e realizada como uma entrevista semi-estruturada) com a Profa. Jeísa. Os temas abordados na entrevista foram acerca do contraste entre o uso constante do chat e a aparição esporádica da webcam.

A escola EMTI Professor Edgar Linhares Lima, fica situada no bairro Planalto Ayrton Senna, na cidade de Fortaleza-CE. Realizei o estágio nas turmas do 6° e 7°ano, acompanhando as aulas de artes, em formato remoto, na plataforma *Google Meet*, entre maio e setembro de 2021.

Como o estágio foi realizado no ensino fundamental II, no qual artes é disciplina obrigatória na grade curricular, observei que eram turmas grandes, salas lotadas. O motivo das salas cheias, também, foi por conta do ensino através das plataformas digitais – prática adotada em 69% das escolas da rede municipal do

[3] Por acreditar nas existências que perpassam o binarismo, utilizarei, por todo o artigo, o gênero neutro.

[4] Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Ceará, Jeísa é professora temporária da rede pública municipal de Fortaleza.

país, segundo a pesquisa TIC Educação 2020[5]. Seguindo essa mesma correnteza, a escola Edgar Linhares optou por juntar todas as turmas de cada série e turno, em uma só sala virtual (por exemplo, 6° A, B e C; e 7°A, B e C). Em cada sala de aula virtual, tinham, em média, cinquenta estudantes.

Um detalhe importante, também, é a chegada da professora Jeísa à escola, que aconteceu já no período do ensino remoto. As turmas já haviam sido agrupadas antes da sua chegada. Mas, apesar do pouco tempo estando na escola, a professora Jeísa logo ocupou o espaço dado acolhedoramente pelas turmas, que viram através dela o ensino de artes como matéria essencial à formação escolar. Pude notar isso através de comentários de estudantes, lidos nos chats das aulas, tais como: *"Eu acho a professora muito otimista e também gosto do estilo", "A matéria de artes serve para não parar de pensar", "Minha matéria preferida é artes", "A senhora é muito legal".*

Tive a oportunidade de acompanhar, já na primeira aula (realizada no dia 24 de maio, com a participação de 63 estudantes), a apresentação do primeiro trabalho prático da turma do sexto ano. O objetivo do trabalho era que cada estudante construísse, individualmente, um diário de bordo, precisando planejar e produzir material de vídeo e de texto, convidar a família a participar, e se fazer estar em contato com a criação e o autocuidado.

Com referência na obra "Arte Corpo Coletivo", da artista Lygia Clark, sugerida pela professora, o tema do trabalho prático era acerca do jogo e do uso dos sentidos sensoriais. E, ao fim, todes precisavam tecer comentários acerca dos trabalhos assistidos - mas, para isso, foi-se necessário estabelecer uma conversa sobre "crítica construtiva", já que durante toda a aula as conversas bilaterais (sobre redes sociais, jogos, *bullying*) tomaram conta do *chat*. Notei que a participação ali era muito ativa. E, a nosso ver, o *chat* parecia ser o meio mais viável para manter contato com as alunas e os alunos.

Sobre este assunto, a professora ressalta que o tema é mais recorrente nas turmas que estive acompanhando – sendo importante destacar que, como o estágio

---

[5] https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto, 2021.

é feito dentro de um recorte, só consegui acompanhar uma parcela específica dos discentes do fundamental II da escola Edgar Linhares.

Então, com relação ao sexto ano, é bom lembrar que esses estudantes não se conhecem presencialmente. Quem está no sexto ano, chegou na escola agora (2021). O sexto ano é a primeira série ofertada na Edgar Linhares, de modo que essa turma interagiu apenas pela internet, em grupos de *WhatsApp* e grupos de jogos eletrônicos.

Já o sétimo ano é composto pelas turmas do sexto ano do ano passado (2020), que conviveram durante um mês de aula presencial (metade de fevereiro e março), e que, logo em seguida, estavam entrando em decreto de quarentena - tendo a suspensão das aulas presenciais. É uma série que também interagiu, esmagadoramente, no espaço virtual.

A Profa Jeísa acredita que essa faixa etária sofreu, dentro desse contexto de pandemia e ensino remoto, prejuízos no desenvolvimento cognitivo e relacional. Quem está no sexto ano hoje teve sua última experiência concreta, presencial na escola, no final do ensino fundamental I, quando tinha nove, dez anos. A professora ressalta como é importante essas crianças relacionarem-se umas com as outras, e lembra da falta que o convívio escolar faz:

> [As crianças não estão] no intervalo, trocando figurinhas, trocando lanche, não estão indo para casa umas das outras para fazer trabalho, não estão tendo que resolver conflitos, estão muito dentro dos seus universos e das suas bolhas, então eu acho que isso contribui muito para o caos, que é, principalmente, o sexto ano. (Depoimento da professora Jeísa Fontenele, realizado através de entrevista semi-estruturada e enviado por áudio de *WhatsApp* no dia 30/08/2021).

Ela comenta que, à medida que o tempo foi passando - e também, por gostarem dela - mais a turma do sexto ano foi ficando confortável e, por isso, às vezes, perdendo a mão e causando perda do que poderia ser colaborativo e positivo de compartilhar no *chat*.

Apesar disso, ela acredita que não seja muito diferente do que seria no ensino presencial.

> Já tive a experiência de dar aula para o sétimo ano, presencialmente. Eu acompanhei muitas colegas da residência pedagógica durante o ano inteiro,

> dando aula no sexto ano também, e eles são assim. A energia caótica pode muito bem ser produtiva, tanto que são os alunos que mais participam das coisas. Apesar deles estarem lá o tempo todo, aquela coisa lá, do chat parecer uma loucura que acaba nunca, são os alunos que mais participam de tudo. E não digo só pelas minhas aulas, não; participam das feiras de ciências, dos trabalhos práticos, respondem às mensagens, se comunicam. Eles estão muito ávidos por conexão. Fazer a coisa acontecer. (Depoimento da professora Jeísa Fontenele, realizado através de entrevista semi-estruturada e enviado por áudio de *WhatsApp* no dia 30/08/2021).

São esses motivos, citados acima, que a professora acredita contribuírem para que o *chat* tenha se tornado um "pouco caótico". Mas também não acha que isso seja necessariamente um problema; apenas quando pode atrapalhar o processo de aprendizagem de outras crianças. A saída, para ela, é estabelecer uma conversa sincera. Jeísa comenta que, desde o seu primeiro dia de regência nestas turmas, sempre foi muito honesta, sempre com a preocupação em saber quando a aula está funcionando ou não. "Então eu peço muito que eles respeitem, que compreendam os limites, que tentem perceber como é que estão colaborando com a aula." (Depoimento da professora Jeísa Fontenele, realizado através de entrevista semi-estruturada e enviado por áudio de *WhatsApp* no dia 30/08/2021).

Nas aulas assistidas, notei que o uso do microfone também compõe essa atmosfera um pouco caótica. No microfone, as turmas participaram ativamente. Acredito que tudo isso é conteúdo. A professora Jeísa também tem pensado muito sobre isso. Sobre o que é que a gente está ensinando e como não adianta ficar só falando sobre conteúdo formal. Ela completa:

> Tem um pedaço da escola que é muito maior. Não tô falando sobre a aula de arte apenas não. É a escola enquanto espaço de interação, enquanto espaço de autoconhecimento, enquanto espaço de formação de identidade, enquanto espaço de construção de senso de coletivo, de senso crítico. (Depoimento da professora Jeísa Fontenele, realizado através de entrevista semi-estruturada e enviado por áudio de *WhatsApp* no dia 30/08/2021).

Acima de tudo, agora, precisaremos ter mais paciência, principalmente com as turmas mais novas. Temos notado como esse distanciamento, da relação próxima, afetou esses estudantes. Tudo tem sido um contrabalancear: não ser permissiva e também não ser proibitiva.

Com relação a ligar a câmera, a professora narrou que existiram os combinados que foram feitos na escola antes. Antes mesmo dela chegar na escola,

as turmas já tinham passado por esse momento inicial, de serem apresentados aos modos de funcionamento das aulas no Meet e dos grupos das no *Whatsapp*; todas essas regras já haviam sido repassadas. Ninguém ligava a câmera porque era regra colocada pela própria escola. Quem sentisse a vontade de ligar não ligava porque não tinha ninguém ligando.

Observei que poucas vezes a professora ligou sua câmera, mas seu motivo já era outro. Infelizmente, a questão era problemas com internet. Neste último ano, ela já trocou de internet três vezes. A falta de acesso a uma rede de qualidade foi desafio para todes. Se a professora ligasse a câmera, e a turma também ligasse suas câmeras, era certo que a aula virtual cairia.

Quando a professora pedia para as turmas ligarem, falarem no microfone, interagirem, percebi que essa recusa era também, principalmente, por uma questão de autoestima. Jeísa me conta que a escola é espaço de desenvolvimento de identidade, de se reconhecer no outro, inclusive reconhecendo as suas diferenças e suas potencialidades. E acrescenta: “E a gente sabe que esses meninos passam boa parte do tempo nas redes sociais. Os jogos então…” (Depoimento da professora Jeísa Fontenele, realizado através de entrevista semi-estruturada e enviado por áudio de *WhatsApp* no dia 30/08/2021).

Acerca desse assunto, há inúmeras pesquisas renomadas procurando entender sobre como as redes sociais têm afetado a saúde mental da juventude. Um estudo realizado pela Fundação Lemann, em parceria com o Instituto Natura, mostrou que 94% das crianças e adolescentes apresentaram mudanças de comportamento durante a pandemia da Covid-19. Intitulada “Onde e como estão as crianças e adolescentes enquanto as escolas estão fechadas?”, a pesquisa mostrou que 34% perderam o interesse pela escola (Fundação Lemann, 2021).

O tempo que passam em eletrônicos também demonstrou aumento durante a pandemia, segundo a pesquisa. De acordo com os dados, com o aumento do tempo em casa e a alteração na rotina, 37% das crianças e adolescentes jogam videogame ou usam o celular com maior frequência que antes da Covid-19. Em relação ao tempo que passam na frente da TV, 43% dos jovens também perceberam aumento. A pesquisa ainda mostrou que 75% dos jovens entrevistados sentem falta

das aulas presenciais ou de algum professor. E 60% têm saudade do convívio social e dos amigos (Fundação Lemann, 2021).

É certo que a pandemia afetou profundamente a escola – principalmente a rede pública. É verdade que a escola é, antes de tudo, um órgão de função social. Lugar de questões da construção da própria imagem, do reconhecimento do próprio corpo, de saber quais são seus limites. A professora Jeísa conta que muites já a procuraram, relatando o aparecimento da ansiedade.

Com quase a metade da população brasileira já imunizada, os decretos, aos poucos, vão se amenizando. E as escolas, podem voltar a sonhar com o retorno presencial. A escola Edgar Linhares tem previsão de iniciar o modelo de ensino híbrido, agora, a partir do dia 20 de setembro de 2021. Recentemente, as turmas foram para as avaliações diagnósticas, no presencial. Muites se viram pela primeira vez, ou então depois de quase dois anos sem ver as(os) colegas.

A professora Jeísa tem observado que as turmas estão muito inseguras. Ela explica:

> Hoje mesmo, eu estava dizendo para o nono ano, e os meninos estavam extremamente calados. E eu pergunto: “Gente, o que que tá acontecendo?”. E respondem: “Não, professora, é porque a gente está tão acostumado a ficar calado, com os professores falando, que é estranho, [a gente] se acostuma a não interagir, a não falar.” Eu falei para eles que eu prefiro uma aula quando eles participam, quando eles interagem. Para eu medir. Pegar o termômetro deles e medir se está funcionando, se estão entendendo, se estão acompanhando, e é muito difícil de fazer isso quando eles não interagem. (Depoimento da professora Jeísa Fontenele, realizado através de entrevista semi-estruturada e enviado por áudio de *WhatsApp* no dia 30/08/2021).

Outra questão sobre a insegurança é a timidez. Eles não querem se posicionar, às vezes, no microfone, porque têm medo do erro. Ligar a câmera? Nem pensar! Têm medo da chacota, têm medo de não ser levado a sério. A professora Jeísa nota que as turmas são extremamente observadoras e atentas, mas também são extremamente tímidas e caladas. A professora acredita que não há uma só resposta do motivo das recusas. É preciso ir de análise para análise, vai de pessoa para pessoa. Ela completa:

> Não é uma coisa que eles estão acostumados a fazer [se posicionar]. Por isso que eu tento, quando eu vou perguntar alguma coisa para eles, que

> falem ao microfone. E eu dificilmente uso os verbos saber, conhecer. Geralmente eu uso verbos que são mais abertos, que deixam eles mais livres. Para dizerem o que vem na cabeça, de modo que eu posso usar a resposta para fazer um caminho às vezes mais longo de chegar no que eu queria chegar, mas que eles não se sintam desencorajados a participar. (Depoimento da professora Jeísa Fontenele, realizado através de entrevista semi-estruturada e enviado por áudio de *WhatsApp* no dia 30/08/2021).

Traçamos aqui novas rotas da nossa travessia, estamos quase a contornar todas aquelas nuvens carregadas - se antes, ao se aproximarem, pareciam causar medos e incertezas, agora, elas parecem perder forças.

Veja! A paisagem está mudando. No horizonte, o Sol volta a raiar! É hora de levantarmos a âncora e seguirmos viagem! Como bem fala Guimarães: “O real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe é no meio da travessia” (ROSA, 2001, p. 80).

2. A travessia, o mapa e a Ilha mágica desconhecida: Somos nós mesmos - A primeira viagem a bordo do ensino remoto.

Se quem faz o caminho é o caminhante, a trajetória, então, somos nós mesmos. Se a ilha mágica desconhecida faz parte do nosso próprio percurso, logo, ela sempre esteve dentro de nós? Jorge Larrosa, talvez, entenda essa nossa questão descompassada: "Ideias profanas, mas talvez não insanas, mas sãs de quem quer aprender a reconhecer a própria pergunta, mesmo que sem o mapa da mina” (LARROSA, 2004,n.p).

A viagem é, sempre foi, sobre escavar-se e mergulhar-se em si mesmo, deixar-se afetar e tocar o que ainda desconhece. É essa a sensação que descrevo sobre a minha primeira experiência com regência no ensino remoto, na escola Edgar Linhares.

Já atuei em muitos projetos na escola pública, como o “Contraturno”, o “Mais Educação” e o “Peteca”. A regência, para mim, nunca foi assustadora. Desde 2018 estou nas salas de aula, trabalhando com alunes do ensino fundamental I e II. De lá para cá, tive muitos aprendizados adquiridos na prática, de improvisar e driblar as carências da rede pública de ensino. Mas agora, com o Estágio I, era diferente.

Com o novo cenário de pandemia e isolamento social, fui desafiado a me adaptar, deixar de lado meu comedido conhecimento e experiências passadas, para recomeçar do zero. Mas havia uma coisa que eu não poderia abandonar: o meu desejo de romper com o processo de reprodução, repetição, o papel pré-estabelecido aos professores. Como bem lembra Mônica Bonatto e Gilberto Icle, no artigo “Por uma pedagogia performativa”:

> É parte intrínseca a esse processo de reprodução, repetição (papéis de acordo com as expectativas que recaem sobre eles - professores - e que conhecemos de antemão) a potência para instaurar a ruptura, gerando uma perspectiva que ressignifica nosso olhar sobre estruturas cristalizadas e aponta para a importância de procurarmos as fissuras, as brechas que possibilitem novas formas de ser. Assim, a performance aqui, como operador para compreender e propor mudanças no âmbito da educação, significa, a um só tempo, a ritualização de comportamentos e a possibilidade inventiva de romper com essas repetições. (ICLE, BONATTO, 2017, p.11).

Nesse percurso, realizado no estágio I, o meu desejo foi procurar por fissuras e brechas, que possibilitem novas formas de ser e estar na função de docente. Com essa vontade, e também, com a ajuda das muitas referências teóricas estudadas, das orientações das professoras Jeísa e Juliana, das observações em sala, fui em busca de traçar meu próprio mapa. Como bem sugere Lara (2012, p.43): “Quando decidimos traçar um mapa, não podemos perder de vista o objeto de nosso desejo ou objetivo, pois é em função dele que o mapa é desenhado.”.

É importante comunicar aos viajantes que, o que estou a chamar de mapa, é a criação, a composição, do plano de aula. Uma sensação quase que de desenhar um mapa: observando, encontrando e delimitando pontos de conexão, obstáculos e rotas.

O plano de aula foi traçado ainda no fim do primeiro mês do estágio, em maio (2021). Fui o primeiro da turma de Estágio I a reger uma aula. Naquele período, as turmas já estavam se preparando para as avaliações finais do bimestre - o estágio aconteceu entre o fim de um bimestre das turmas para o início de outro. Como já estava confortável para dar aula, pedi que a professora me cedesse a aula de revisão da turma do sexto ano. Como havia um conteúdo já pré-estabelecido, minha atenção se voltou para como, qual jeito, por quais vias, quais tráfegos, quais

elementos escolheria para fazer o percurso da regência, para afetar e chegar perto de quem assistiria minha aula.

Se minha questão era saber como me aproximar da turma, durante a regência de uma aula remota, tive que buscar o entendimento de afeto, que encontrei, através de um relato, no artigo “A hibridação entre o professor, o pesquisador e o performer”:

> Este [o Afeto] configura um lugar de ser e de estar numa situação relacional, nos deslocando a partir das reconfigurações do que somos e do que estamos provocando, no modo de existir das coisas todas que nos compõem e circundam, como sujeitos artistas e arte educadores. O Afeto toma, dessa forma, a dimensão de criar ou recriar novas realidades possíveis sempre num estado de comungar com outros corpos e espaços. (ANDRÉ, CIOTTI, OLIVEIRA JUNIOR, 2018, p.11).

O recorte para o plano de aula foi pensar como poderia trazer uma proposta de aula que me aproximasse de meus alunes, estreitasse a comunicação e criasse um sentimento de pertencimento e mobilização, estimulando a participação no ensino remoto.

A aula aconteceu no dia 07 de Junho de 2021. Iniciando com o acolhimento, em seguida, brevemente, me apresentei e fiz uma introdução do conteúdo da aula. Foi uma aula expositiva e colaborativa; revisitando o conteúdo e convidando a turma a compor o trajeto da regência. Com a ajuda do *PowerPoint*, fiz destaques sobre os temas que precisavam ser resgatados e aprofundados; e, com o suporte da plataforma digital *Mentimeter*[6], a turma respondeu um *quiz* acerca dos assuntos abordados e também deixaram registradas, na nuvem de palavras[7], suas considerações sobre a aula que assistiram.

Como meio de aproximação entre docente/estagiário e estudantes, trouxe um arquivo fotográfico pessoal, que estava diretamente ligado ao conteúdo. Para chegar ao assunto da revisão, contei a história daquela fotografia - uma viagem que fiz, a passeio, à São Luís. Ao fundo da imagem, havia o grafite da grande Serpente Encantada, figura do imaginário popular daquela cidade.

A turma do sexto ano, naquele período, estava estudando “A arte dos povos indígenas”, “Seres imaginários” e “Imaginário Popular”. A principal referência para o

[6] Plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade.
[7] Instrumento do *Mentimeter.* É uma representação visual das palavras e frases mais comuns das respostas abertas.

plano de aula foi o próprio livro didático da turma, coleção “Por toda parte” (FERRARI *et all*, 2018), nas unidades temáticas “Artes Visuais” e “Artes Integradas”. As competências socioemocionais que procurei mobilizar na aula foram a autogestão, o engajamento com os outros, a amabilidade e a abertura ao novo.

A aula foi realizada sem grandes problemas. Como retorno da professora Jeísa, recebi dicas sobre como otimizar o meu tempo de aula. Isso porque não testei, com antecedência, a plataforma *Mentimeter* com a turma, o que fez que o tempo da aula passasse do horário estabelecido. Outro conselho foi buscar sempre por um vocabulário de fácil acesso para com a turma, pois algumas palavras que usei, durante regência, foram de difícil compreensão.

3. Caminhos que se cruzam.

Chego ao fim, com a certeza que a vida é maior que tudo, que ela é um eterno atravessar de muitos caminhos.

Em relação às minhas participações na escola Edgar Linhares, pude perceber, com o ensino remoto, que teremos grandes desafios pela frente. A pandemia descortinou muitas questões pendentes na sociedade. Inclusive acerca da escola e do ensino, que agora se veem com um novo desafio: o seu maior público, estudantes do ensino básico, agora, estão hiperestimulades digitalmente.

Como questionamento, construí a seguinte pergunta: Se as aulas acontecem no meio virtual, como não trazer a ideia de “engajamento”, prática intrínseca ao mundo da internet? Através dessa brecha observada, busquei um novo modo de funcionar: me coloquei em jogo, como professor performer - quando trouxe memórias pessoais para dentro de sala, correlacionadas aos conteúdos programáticos - para promover, estimular e me aproximar das turmas. No Estágio Supervisionado II - quando as turmas retornarão ao presencial, com o ensino híbrido -, encontraremos uma escola que não é mais a mesma, pois nada será o mesmo de antes da pandemia. Esses dois últimos anos deixaram marcas profundas.

4. Referências

Capítulo de Livro
LARA, R.S.B. a avaliação como prática social. In: LARA, R.S.B. **Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação.** São Paulo: SESI-SP editora, 2012. Cap.3, p.43-69.

Artigo
ANDRÉ, C.M.; CIOTTI, N.N.; OLIVEIRA JUNIOR, A.W. A hibridação entre o professor, o pesquisador e o performer. **X Congresso da Abrace**. Vol. 19, n.1, 2018.

ICLE, I.; BONATTO, M.T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP. Vol. 37, n. 101, p. 7-28, 2017.

Documentos eletrônicos
CETIC. **TIC Educação 2020**. Agência Brasil, Fortaleza, 06 set. 2021.
Disponível em:
https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto
Acessado em 06 set. 2021.

Fundação Lemann. "**Onde e como estão as crianças e adolescentes enquanto as escolas estão fechadas?**". Jornal Opção, Fortaleza, 06 set. 2021.
Disponível em:
https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/34-dos-jovens-perderam-interesse-pela-escola-durante-a-pandemia-diz-pesquisa-345080/ Acessado em 06 set. 2021.

Citações diretas
LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

NARRATIVAS PUBLICITÁRIAS E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS: INTERPRETAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

Gustavo Chaves Machado[1]
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira[2]

Resumo:

O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília. A partir de entrevistas narrativas realizadas *on-line* com os colaboradores da pesquisa, utilizamos a peça publicitária "*Um dia no museu de arte*" relacionada ao anúncio do Renault Captur em 2017 para desencadear reflexões com o campo da Educação em Artes Visuais. Assim, objetivou-se pensar sobre outros exemplos midiáticos que utilizaram imagens e narrativas publicitárias de automóveis como mote para provocar sentidos e reverberações no campo da formação em artes visuais.

Palavras-Chave: Entrevista Narrativa; Educação; Artes Visuais: Publicidade e Propaganda.

Abstract

The article presents clippings from a finished master's degree research in the Postgraduate Program in Visual Arts at the Universidade de Brasília. Based on narrative interviews conducted online with research collaborators, we used the advertising piece *"A day at the art museum*" related to the Renault Captur commercial released in Brazil, 2017 to trigger reflections about the field of Education in Visual Arts. Thus, the aim was to think about other media examples that used images and advertising narratives of automobiles to tease meanings and reverberations in the field of training in visual arts.

Keywords: Narrative Interview; Education; Visual Arts; Publicity and Advertising.

[1] Mestre em Artes Visuais (PPGAV/UnB). Especialista em História Cultural (FH/UFG). Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda (UniAraguaia) e graduado em Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG). E-mail: gustavo.labirinto@gmail.com.
[2] Doutor em Arte e Cultura Visual (PPGACV/UFG), mestre em Educação (PPGE/UFF). Licenciado em Educação Artística com Habilitação em História da Arte (UERJ). Professor Adjunto da UnB e credenciado no PPGAV/UnB. E-mail: pinferreira@unb.br.

1. Considerações iniciais

Os anos de 2020 e de 2021 foram marcados pela pandemia da covid-19 e, ainda não sabemos quais os contornos que essa experiência traumática irá nos trazer nos anos vindouros. Assim, a produção deste artigo, que é resultado de um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília, na linha de Educação em Artes Visuais, também sofreu com os impactos desta crise na saúde pública, justamente pelos ajustes que foram necessários, em particular, para atender a demanda da pesquisa de campo. Desse modo, compactuamos com a proposta temática *"Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã"* dessa XXX edição da CONFAEB e destacamos a necessidade de buscar contato, apoio e colaboração de forma remota para elaborar parte do conteúdo de investigação, justamente pelos impasses ocasionados pela covid-19.

Durante a pesquisa de mestrado, utilizamos uma narrativa publicitária da marca Renault, denominada "*Um dia no museu de arte*" e que atuou como objeto disparador para desenvolver uma discussão que almejou aproximar imagens de publicidade e imagens de arte em um contexto voltado para reflexões no campo da Educação em Artes Visuais. Como parte do conteúdo proposto, buscamos como base bibliográfica autores e autoras com estudos voltados para os campos da publicidade e propaganda, das artes visuais e da cultura visual, objetivando apresentar um olhar crítico envolvendo esses trânsitos entre imagens de arte e imagens de publicidade no âmbito da Educação em Artes Visuais. Após a escolha da peça publicitária e o levantamento de referências bibliográficas nestes campos do conhecimento, realizamos entrevistas com colaboradores inseridos no contexto da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, onde alguns se encontravam ainda em formação na graduação e, outros, já graduados, atuando nos espaços formais de ensino em escolas públicas e privadas da cidade de Goiânia - GO.

Como parte dos procedimentos metodológicos para realizar as entrevistas[3] com este grupo de colaboradores, utilizamos a pesquisa narrativa que possibilitou o contato e o desenvolvimento da investigação, viabilizando informações sobre diferentes momentos que contribuíram para que estes sujeitos chegassem ao Curso de

[3] As entrevistas foram realizadas de modo *on-line*, através da plataforma Google Meet, justamente pelo momento de crise na saúde pública causado pela pandemia da covid-19.

Licenciatura em Artes Visuais e quais opiniões poderiam compartilhar sobre as observações referentes a produção publicitária em questão (CLANDININ e CONNELLY, 2011; GASKELL, 2002; FERREIRA, 2015). Durante as entrevistas, além da narrativa publicitária da Renault, outras referências de imagens foram apresentadas, sobretudo, por meio dos relatos, desabafos e lembranças dos próprios colaboradores. Neste caso, imagens relacionadas a outras propagandas, filmes e ambientes públicos foram alguns exemplos partilhados conosco. Esses exemplos resultaram dos desdobramentos que surgiram após as entrevistas sobre a peça publicitária da Renault e que foram possíveis através da participação da pesquisa narrativa durante a investigação.

Foi a partir desses exemplos que utilizavam narrativas veiculadas com a publicidade de automóveis, que os colaboradores evidenciaram o interesse por duas narrativas midiáticas observadas em algum momento particular. Essas narrativas midiáticas apontadas possuíam temáticas que se associavam com os aspectos cotidianos, tanto no sentido das relações sociais quanto no aspecto da percepção de elementos vinculados com o contexto das artes visuais. A primeira propaganda foi destacada por um colaborador, em particular, que foi entrevistado durante o percurso da investigação. Sua referência partiu do exemplo da marca de automóveis Fiat, que possuía o título de "*Inversão de Papéis".* O outro exemplo foi citado pelos colaboradores e fez menção à marca de automóveis Kia, com o comercial denominado "*Parede*".

2. Interpretações e desdobramentos sobre as peças publicitárias

Como foi mencionado anteriormente, o objeto norteador dessa pesquisa foi a narrativa publicitária da Renault de 2017 que, na ocasião, divulgou o novo modelo do Renault Captur no Brasil. Como local de divulgação, foi utilizado o cenário do Museu de Arte Contemporânea de Niterói, localizado no estado do Rio de Janeiro (Figura 1).

Figura 1 - Imagem retirada do VT publicitário "*Um dia no museu de arte*" da marca Renault. Link: http://imprensa.renault.com.br/release/item/campanha-de-lancamento-do-renault-captur-valoriza-o-design-sensual-e-elegante-do-novo-suv/pt.

Durante a narrativa publicitária, além de transitar pelos espaços do museu, o automóvel, representado pelo modelo Captur também interagiu com os visitantes e obras de arte (Figuras 2 e 3).

Figura 2. Imagem retirada do VT publicitário "*Um dia no museu de arte*" da marca Renault. Link: http://imprensa.renault.com.br/release/item/campanha-de-lancamento-do-renault-captur-valoriza-o-design-sensual-e-elegante-do-novo-suv/pt.

A partir dessa perspectiva e com aporte teórico e metodológico da pesquisa narrativa, indagamos os sujeitos colaboradores inseridos no campo da Licenciatura em Artes Visuais sobre essas aproximações entre imagens de arte e imagens de publicidade presentes na peça publicitária da Renault. Esta iniciativa teve como intuito colher informações, pontos de vista e interpretações sobre a presença dessas imagens em contextos envolvendo o campo da Educação em Artes Visuais e a formação de diferentes sujeitos.

Figura 3. Imagem retirada do VT publicitário "*Um dia no museu de arte*" da marca Renault. Link: http://imprensa.renault.com.br/release/item/campanha-de-lancamento-do-renault-captur-valoriza-o-design-sensual-e-elegante-do-novo-suv/pt.

Através da pesquisa narrativa, diversas considerações foram partilhadas por um dos colaboradores, nomeado aqui de *Spartakus*[4], diante do conteúdo apresentado com a narrativa publicitária da Renault no momento da entrevista.

O colaborador, que é docente em Artes Visuais em uma escola particular na cidade de Goiânia – GO e possui formação nos Cursos de Publicidade e Propaganda e Licenciatura em Artes Visuais, ambos pela Universidade Federal de Goiás, contou que a partir de sua experiência acadêmica, o seu posicionamento frente a produções como essa da Renault ganhou destaque no processo de reflexão em sala de aula. Por isso, reiteramos que a entrada da pesquisa narrativa foi importante e proporcionou diálogos fundamentais para que o colaborador pudesse desvelar

> *[...] fragmentos de memória, situações relevantes das suas trajetórias, em consonância com interesses relacionados à formação em artes visuais. As entrevistas priorizaram, também, pensar sobre as experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula (FERREIRA, 2015, p. 162).*

Ao trazer como fundamental a questão da narrativa que enfatizou experiências pedagógicas em sala de aula, conforme apontado por Ferreira

[4] Esse é um nome fictício e sua escolha está relacionada com o perfil de um publicitário negro, youtuber e ativista nas causas LGBTQ, conhecido por ser uma figura pública, principalmente nas redes sociais.

(2015), destacamos que o colaborador salientou acerca da sua observação de imagens de publicidade no contexto da Educação em Artes Visuais como um exercício de "*potencial pedagógico*" (SPARTAKUS, entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2021). Esta observação reforçou que "*vez ou outra eu estou sempre utilizando uma imagem publicitária como exemplo em sala de aula*" (SPARTAKUS, entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2021) e atribui essa abertura aos estudos em cultura visual. Nesta perspectiva, ao utilizar imagens de publicidade em sala de aula, o pensamento de Spartakus dialoga com as observações de Raimundo Martins (2010, p. 29), pois a

> *Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas.*

Além do mais, nesta perspectiva, compreendemos que a publicidade faz parte do cotidiano e dos ambientes, "tanto cultural quanto social", em que estamos inseridos (BRASIL, 2010). Por isso, essas propostas de reflexão observadas pelo colaborador oferecem aos seus alunos e alunas "[...] a possibilidade de confrontar-se com diferentes estruturas sociais e ideológicas" (FERREIRA, 2008, p. 40).

Durante o momento da entrevista, Spartakus compartilhou uma lembrança a partir de suas observações acerca da narrativa publicitária "*Um dia no museu de arte*". Neste caso, a lembrança compartilhada pelo colaborador também envolvia uma produção publicitária brasileira, porém, datada de 2011 e pertencente a marca de automóveis Fiat[5] (Figura 4).

[5] Vinculada em 2011, a propaganda em questão, intitulada "*Inversão de Papéis*" é da marca Fiat e divulgava o novo modelo do carro Fiat Idea com o sentido de que "O mundo mudou, o Fiat Idea também". Para mais informações, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=pEm0oEfmuf8>.

Figura 4. Imagem do comercial "*Inversão de Papéis*" da marca Fiat no Brasil. 2011. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=pEm0oEfmuf8.

Se por um lado, a narrativa publicitária da Renault abriu espaço para uma discussão que envolveu o uso de imagens de arte em contextos publicitários, o automóvel relacionado e comparado ao objeto de arte, assim como, considerações acerca do tipo de público que frequenta espaços como o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, onde "[...] objetos e imagens de arte ganham e ocupam espaços privilegiados a partir de trocas, agregação de significados e valores que os sistemas simbólicos lhes conferem" (MARTINS, 2010, p. 23). Por outro lado, temos a propaganda da FIAT que possui o título de *"Inversão de Papéis*", compreendendo em sua narrativa aspectos que promoveram a discussão sobre as responsabilidades de um casal heternormativo, neste caso, formado por um homem e uma mulher, com as demandas do lar, das crianças e do trabalho fora da casa.

De acordo com Spartakus, propagandas que possuem temáticas sobre "*questões ambientais [e] propagandas que mostram uma sociedade mais igualitária, sem preconceitos"* (SPARTAKUS, entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2021) fazem parte de suas preferências. E neste sentido, ele relatou que uma propaganda como essa da Fiat tende a provocar inquietações, considerando a relação do carro com a posição da mulher, que assume o posto de "*chefe da família*" (SPARTAKUS,

entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2021), sendo um papel relacionado, frequentemente, a figura do homem em produções publicitárias envolvendo automóveis, por exemplo.

Essa propaganda, de acordo com o colaborador, possui brechas para discutir questões importantes envolvendo as relações sociais que são impostas em modelos no qual a sociedade, em parte, conservadora, busca manter para categorizar a figura da mulher como personagem que deve ser, preferencialmente, relacionada ao modelo de "dona de casa".

Figura 5. Imagem do comercial "*Inversão de Papéis*" da marca Fiat no Brasil. 2011. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=pEm0oEfmuf8.

Spartakus salientou que a publicidade "*é um exemplo das ideias que estão (aí) vigentes na sociedade, das discussões, dos hábitos de consumo. Então é sempre interessante utilizar*" (SPARTAKUS, entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2021) esse tipo de narrativa no contexto de sala de aula.

Esse tipo de narrativa apresentada na propaganda da Fiat, evidencia a posição da mulher enquanto protagonista e responsável pela administração financeira, trabalhando em ambientes externos, em contraposição ao cotidiano doméstico e, ainda, colocando-a como "chefe de família". Este tipo de narrativa mostra-se importante para promover debates sobre o papel que as mulheres exercem na sociedade, sobretudo, na contemporaneidade.

Outro exemplo que vamos expor no conteúdo desse artigo reflete o contexto da propaganda[6] "*Parede*", que pertence a marca Kia e divulgou, na ocasião, o Kia Soul em 2010 pelos veículos de comunicação no Brasil. O exemplo faz parte das referências advindas dos próprios colaboradores.

Figura 6 - Imagem da produção publicitária "*Parede*" da Kia Soul. 2010. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rSkYlTwKS_Q>.

A propaganda do Kia Soul também apresentou um cenário envolvendo determinado ambiente de arte, porém, diferente do Museu de Arte Contemporânea utilizado para divulgar o Renault Captur. Nesse exemplo, o Kia Soul foi divulgado em um cenário fictício, lidando também com recursos gráficos, efeitos e edições para representar um ambiente de arte. Durante a narrativa publicitária, o elenco de atores e atrizes que contracenaram com o automóvel realizou diversas referências com premiações, associando o Kia Soul com um objeto de arte, justamente por ser muito "bonito".

Além das frases de elogios voltadas para o automóvel, alguns elementos visuais da narrativa, como algumas obras do artista Jackson Pollock, complementaram o cenário. De acordo com as observações de Lucia Santaella (2012, p. 30), "o mais conhecido dentre os expressionistas abstratos, Jackson Pollock (1912 - 1956), criava

[6] A narrativa publicitária pode ser encontrada na página do youtube da agência Moma Propaganda. Link: https://www.youtube.com/user/momapropaganda/search?query=parede.

suas pinturas de maneira intuitiva e improvisada derramando tinta em uma tela colocada no chão".

Podemos, alusivamente, estabelecer reflexões acerca da utilização das obras do artista Jackson Pollock em relação ao design e criação do automóvel como obra de arte. Pois, ao integrar num mesmo ambiente obras de arte que foram criadas de maneira intuitiva e improvisada, segundo a colocação de Santaella (2012), podemos conjecturar que o automóvel também poderia ser concebido intuitivamente, com destaque para sua forma e conceito arrojado. Acreditamos que a publicidade e a propaganda operam a partir de discursos persuasivos, conquistando o público a partir de narrativas que dialogam com questões subjetivas e de convencimento.

Neste aspecto, a narrativa publicitária, estaria sustentada, provavelmente, por concepções alinhadas tanto com a produção artística e estética da obra do artista Jackson Pollock quanto por questões associadas com um design particular e único que caracterizaria o Kia Soul ao conquistar a posição de obra de arte na parede do espaço expositivo. Assim, neste exemplo, o Kia Soul, bem como, o Renault Captur, ganha *status* de obra de arte em um espaço legitimado de arte.

Figura 7 - Imagem da produção publicitária "*Parede*" da Kia Soul. 2010. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rSkYlTwKS_Q>.

Ao final da propaganda, o Kia Soul foi posicionado na parede, fazendo uma alusão aos quadros artísticos que encontramos nas paredes de museus e galerias de arte e, as pinturas de Jackson Pollock, foram posicionados no piso do ambiente de arte.

Nesse aspecto, consideramos relevante refletir, sobretudo no contexto do ensino de artes visuais, sobre determinadas narrativas que lidam com imagens de arte e imagens da publicidade e propaganda.

Não estamos pensando em hierarquias conceituais acerca daquilo que pode significar arte ou não, mas, sim, no sentido de compreendermos as versões e visões que as imagens podem contar sobre o que pode ser arte ou não, justamente, quando consideramos o modo como os discursos visuais estão sendo apresentados pelas narrativas publicitárias.

3. Algumas considerações finais

Os exemplos trazidos a partir da narrativa publicitária *"Um dia no museu de arte"* da Renault desencadearam reflexões sobre o papel que as imagens, em diferentes perspectivas podem assumir na sociedade. A partir de outras referências publicitárias, o automóvel, enquanto objeto de divulgação do meio publicitário, assume diferentes posições em contextos específicos que, de uma forma ou de outra, fazem parte de debates acerca de temas que caminham em nossa contemporaneidade.

Questões sobre *status*, valor financeiro, posição social, hierarquia familiar, gênero, igualdade em ambientes de trabalho e acesso ao conteúdo de arte podem ser, por exemplo, parte de temas envolvendo a disciplina de artes visuais, onde essas imagens compreendem situações e vivências que fazem parte do cotidiano de diversos sujeitos, assim como foi destacado pelo colaborador Spartakus durante o processo de entrevista para a pesquisa.

Por isso, a partir de estudos com a perspectiva crítica da cultura visual, imagens ganham espaço para que sujeitos em formação tenham autonomia para dialogar, discutir e questionar a presença e os respectivos lugares que elas ocupam em suas vidas e nos ambientes diversos em que se encontram inseridas.

Imagens de publicidade e/ou imagens de arte, assim, possuem particularidades, justificativas, contextos e valores simbólicos (MARTINS, 2010), sobretudo, quando

consideramos que estas imagens também estão inseridas nos contextos sociais, profissionais e pessoais que permeiam nosso cotidiano.

4. Referências

BRASIL, Rita Maria Carneiro. **Publicidade:** entre a prática e as teorias da comunicação. 2010. 255 f., il. Tese (Doutorado em Comunicação) – Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília.

CLANDININ, JEAN; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Reflexo e refração:** da linguagem fotográfica publicitária sobre moda à produção de subjetividades nas práticas escolares. 2008. 205 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Mo(vi)mentos Autobiográficos:** historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais. 2015. 329 f. il. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Curso de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás.

GASKELL, George. Entrevistas individuas e grupais. In: Bauer, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 64-89.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. **Educação & Linguagem**, v. 13 n. 22, p.19-31, jul./dez, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

XXX CONFAEB: POÉTICAS PARA TRANSCENDER E ENFRENTAR O AMANHÃ

UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ALFABETIZAÇÃO E ARTES, EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Aline Bradacz Borges Lionardi[1]

Jenaína Pinto Duarte[2]

Viviani Kwecko[3]

Resumo:
Este trabalho tem por objetivo gerar inquietações sobre as questões que envolvem a relação entre a representação simbólica, através do desenho e a representação escrita. Analisar essa passagem, que ocorre entre a representação do objeto, via desenho e a representação escrita, via consciência alfabética, ressaltando a necessidade e a importância da abordagem interdisciplinar entre os campos da Arte e da Alfabetização. Além disso, relatamos uma experiência vivenciada pelas autoras no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, do subprojeto interdisciplinar Alfabetização e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Para tanto utilizamos como referenciais teóricos Pillar (2012), Castell (2012), Proença (2018) e Peralta (2012).

Palavras-Chave: Artes; Alfabetização; Ensino Remoto; Interdisciplinaridade.

Abstract:

This work aims to promote concerns about the issues surrounding the relationship between symbolic representation, through drawing, and written representation. To analyze this passage, which occurs between object representation, via drawing and written representation, via alphabetic awareness, emphasizing the need and importance of an interdisciplinary approach between the fields of Art and Literacy. In addition, we report an experience lived by the authors within the scope of the Pedagogical Residency Program, of the interdisciplinary subproject Literacy and Arts, at the Federal University of Rio Grande - FURG. For this, we use as theoretical references Pillar (2012), Castell (2012), Proença (2018) and Peralta (2012).

Keywords: Arts; Literacy; Remote Teaching; Interdisciplinarity.

[1] Graduanda de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande.

[2] Graduanda de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande.

[3] Professora Dra. do Curso de Artes Visuais do Instituto de Letras e Artes; coordenadora do subprojeto Alfabetização e Arte, no Programa Residência Pedagógica, da Universidade Federal do Rio Grande.

1. Introdução

O presente artigo, busca refletir sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (RP) para a formação docente, tomando a experiência de um planejamento integrado como foco de discussão. Compondo a Política Nacional de Formação de Professores, a RP tem como objetivo qualificar a formação dos licenciandos de diversas áreas do conhecimento, a partir da imersão dos mesmos no cotidiano da Educação Básica.

Na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o programa de uma residência pedagógica foi estruturado para oportunizar aos licenciados uma formação que promova a articulação entre teoria e prática profissional docente, por meio da imersão no contexto escolar e da criação e participação em práticas inovadoras, inclusivas e interdisciplinares, favorecendo a construção da professoralidade em redes de aprendizagem colaborativa.

O projeto estrutura-se a partir de 4 subprojetos, sendo um de Alfabetização e Artes. O referido subprojeto abrange uma das áreas prioritárias deste programa - a Alfabetização - de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma área geral - as Artes. Almeja oportunizar, à graduandos dos cursos de Pedagogia e das Artes Visuais, uma articulação entre teoria e prática profissional docente por meio da imersão em práticas interdisciplinares. Com uma metodologia estruturada em 3 módulos semestrais consecutivos, a proposta foca-se na articulação entre teoria e formação profissional docente, de modo a possibilitar ao licenciando confrontar a vivência profissional com os referenciais teóricos utilizados na sua área de formação. Para isso, a residência conta com uma carga semanal de 8 horas (4h na escola-campo e 4h na universidade), totalizando 32 horas mensais e 192 horas/módulo, divididas em atividades de preparação da equipe (140h), elaboração de planos de aula (12h) e regência de classe (40h).

No entanto, desde o ano de 2020, a Pandemia da Covid-19 lançou um novo desafio para a Educação: a interação virtual. E o problema a elucidar foi como redesenhar uma proposta de imersão interdisciplinar na qual a interação estava limitada às telas digitais. Para essa relação virtual agora era necessário reunir professores, alunos, familiares, residentes pedagógicos, Alfabetização e Arte mediados pela Tecnologia. Os recursos tecnológicos e as redes sociais foram fundamentais neste período de isolamento principalmente para manter o vínculo entre o aluno e a escola. De repente, todos eram youtubers produzindo vídeos aulas, organizando videoconferências e documentando as experiências em plataformas de aprendizagem. Apesar da potência desse esforço, de todo o tempo e o volume de trabalho dedicado a essas sistematizações, frequentemente as tecnologias são utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino transmissivo. Mais do que a transferência de práticas presenciais é preciso criar modelos de aprendizagem que incorporem processos de desconstrução e promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivos. Apresentamos, neste trabalho, o desenvolvimento de um planejamento integrado a partir do qual exemplificamos as estratégias utilizadas para reunir todos os agentes em uma prática pedagógica.

2. A (Re)Invenção da Interação e da Representação com o Uso das Tecnologias Digitais, nos Campos da Alfabetização e da Arte

Com a implementação do ensino remoto a interdisciplinaridade também teve que ser inventada. Todo repertório de saberes teve que ser remodelado e aprimorado para a nova realidade que se instalava no mundo: a pandemia e suas consequências, inclusive, no setor educacional. A maneira de abordar a Arte e a Alfabetização mudou, pois como fazer o ensino ultrapassar a barreira física das telas dos computadores, tablets e celulares, para chegar nos alunos? Com mais este desafio vários professores

encararam a nova realidade com coragem e resiliência. Estas e outras indagações serão abordadas no decorrer desse artigo.

Uma das propostas da Residência Pedagógica tinha como mote a inserção de universitários licenciandos na escola; e o subprojeto Alfabetização e Arte pretendia pensar a interação dos processos de representação do desenho na escrita. Então, abordou-se, interdisciplinarmente, a representação dessa interação, na qual o pensamento visual, imaginativo e processual das crianças assumiria um papel víncular de acesso e interesse dos alunos para aguentarem horas em frente às telas. E a Alfabetização assumiria os desafios da Arte como suporte contextual para a palavra.

Segundo Castell (2012) existe uma relação direta entre a representação do objeto através do desenho e a representação escrita do objeto, através da palavra. Logo, busca-se no desenho a base para o ingresso no mundo das letras. Para a autora, as crianças percorrem um longo caminho, até chegar à escrita. Uma linha de tempo do desenho infantil que surge com os primeiros movimentos despreocupados com a representação das figuras; que registra de forma livre o imaginário e que irá permitir às crianças toda a singularidade narrada pela expressão de suas palavras. As crianças buscam usar o desenho como forma de representação e a escrita, para nomeação do que está sendo representado. Diante disso, é possível perceber que o traçado está diretamente relacionado ao processo de alfabetização, caracterizando uma relação entre a representação através do desenho e a representação por meio da linguagem escrita.

Nesse entendimento, temos:

> *[...] a criança, que já vinha exercitando a capacidade combinatória, a partir de seu repertório de imagens e formas de expressar seu mundo e seus sentimentos, descobre a linguagem articulada dos signos durante o processo de alfabetização. Desenho e escrita defrontam-se, é uma decisão precisa ser tomada: ou se complementam e continuam juntos, integrados ou não, ou se divorciam, quem sabe, para sempre. Isso poderá acontecer na medida em que a criança adquire a capacidade de substituir a representação imaginativa pelo símbolo. No processo de alfabetização, o desenho "isto é uma árvore" poderá ser substituído pela palavra "árvore". (CASTELL, 2012)*

Partindo desses pressupostos, consideramos necessária e fundamental importância uma abordagem interdisciplinar entre os campos da Alfabetização e da Arte. Nos direcionando para uma abordagem piagetiana sobre o tema, temos que, ao final do período sensório-motor, surge uma função de extrema relevância para a construção do desenvolvimento humano, a qual ele nomeia de função semiótica. Assim, conforme Pillar (2012, p. 32) “estão englobados os signos, arbitrários e sociais, e os símbolos, analógicos e tanto individuais como sociais”. Logo, constatamos que é nessa função que se representam os objetos ou situações fora do campo de visão, via desenho, linguagem ou outros meios. Em vista disso, somente após o surgimento da função semiótica as crianças conseguem representar suas vivências por meio do desenho e da escrita.

Baseando-nos na linha de pensamento dos autores Arnheim, Rhoda Kellogg, Schaefer-Simmern, Lowenfeld e Read, a criança desenha o que percebe dos objetos e seu desenho é uma maneira de representar esses objetos, a partir de características estruturais globais. Ressaltamos ainda a importância dos trabalhos, no Brasil, de Rosa Iavelberg, Maria Lúcia Batezat Duarte, Rejane Coutinho, César Cóla, Leda Guimarães, Mirian Celeste Martins, Edith Derdik, Márcia Gobbi, Maria Isabel Leite e Sandra Richter.

Ao analisar o desenho e a escrita como sistemas de representação, Pillar menciona:

> *Emília Ferreiro constatou que, a partir dos 4 anos de idade, “começa a se estabelecer uma distinção muito importante entre o universo gráfico próprio do desenho representativo e o universo próprio da escrita”. Tal distinção é que vai constituir o desenho e a escrita enquanto objetos substitutos com naturezas e funções diferentes. O desenho passa, então, a representar a forma dos objetos, enquanto a escrita vai representar o nome desses. (PILLAR, 2012).*

Apontamentos de Magda Soares, nos afirmam:

> *Grafar letras com segurança depende do nível de desenvolvimento motor da criança: destreza manual, coordenação de movimentos das mãos e dos dedos, para segurar e usar o lápis, o papel, entre outros. No início do processo de alfabetização, a criança aprende letras maiúsculas de imprensa, porque são caracteres isolados e com traços simples. A atividade grafomotora de traçar letras é mais uma atividade que se acrescenta às atividades que, sobretudo na*

> *educação infantil, têm por objetivo o desenvolvimento motor da criança, em suas várias modalidades. (SOARES, 2020).*

Em vista disso**,** percebemos que para uma adequada inserção no processo de alfabetização, a criança, deve antes, ter adquirido destreza e domínio da sua coordenação motora, tanto ampla quanto fina. Tal competência está diretamente relacionada a sua experiência com a área artística, pois a criança que desenha possui maiores habilidades grafomotoras, bem como mais desenvolvidas suas noções espaciais e de lateralidade.

Nesse sentido:

> *[...] há uma interação entre desenho e escrita, durante a construção dos dois sistemas. Tal interação, quando desenho e escrita são desenvolvidos conjuntamente em sala de aula, diz respeito a uma correlação positiva e , quando apenas a escrita é trabalhada regularmente em sala de aula e os sujeitos chegam em níveis finais do desenho, a relação evidenciada foi de precedência do desenho sobre a escrita. [...] as crianças pré-silábicas podem estar nos níveis do realismo fortuito, da incapacidade sintética ou do realismo intelectual; que as crianças silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas podem estar nos níveis da incapacidade sintética, do realismo intelectual ou do realismo visual, no desenho. (PILLAR, 2012).*

Dessa forma, entendemos a interdisciplinaridade como uma forma de evoluir os processos de desenho e de escrita, a partir das suas interações. Constatamos que privilegiar igualmente o desenho e a escrita é uma maneira de desenvolver o processo gráfico-plástico infantil

3. Vivências de uma Proposta Interdisciplinar entre Alfabetização e Artes, em Tempos de Ensino Remoto, no Programa Residência Pedagógica/FURG.

O Programa Residência Pedagógica, no ano de 2021 promoveu a inserção dos seus alunos, na Escola Municipal Wanda Rocha Martins, no Bairro Cassino, Rio Grande, durante o período de 5 semanas. As autoras supracitadas puderam acompanhar uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, sob a modalidade do ensino remoto. Para o desenvolvimento das atividades houve 8 encontros síncronos semanais,

realizados através da ferramenta Google Meet, por onde buscou-se possibilitar a troca de ideias de maior interação em tempo real.

É importante destacar que as ferramentas digitais permitem o alcance dos alunos de forma remota, mas para garantir que aconteça a aprendizagem de forma efetiva, o mediador/professor necessita de estratégias didáticas para criar um ambiente ideal no qual favoreça o diálogo e o desenvolvimento das atividades. Durante o processo de planejamento das aulas síncronas, tínhamos como tema elaborar um Mapa de Emoções em Palavras. Escolhemos este tema devido a dificuldade do distanciamento imposto pela pandemia e a necessidade de expôr as emoções em palavras, pelos alunos, bem como promover o contato afetivo com outras pessoas fora do círculo familiar/residencial do educando.

Antes de iniciar a confecção do artefato propriamente dito, levantou-se conhecimentos prévios sobre o tema proposto, indagando aos alunos sobre o que cada uma sabia sobre piratas, sobre tipos de mapas e atividades que exerciam. Os alunos contribuíram com suas respostas para o tema e expuseram seus conhecimentos sobre a questão, de forma oral e espontânea. A professora, a partir disso, exemplificou alguns tipos de mapas, comumente utilizados na pirataria.

Figura 1 - Mapa em pele de animal
Carta Pisane c. (1258-1291) 1045mm x 502mm - Paris- Bibliotheque Nationale
Fonte: http://www.historiadacartografia.com.br/cartas.html

Figura 2 - Mapa em papel.

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/623748617114461079/

Após a visualização de diferentes mapas, a professora regente fez a leitura e contação da história literária Pirata de Palavras de Jussara Braga. Demonstrando que na troca de uma letra por outra é possível fazer uma nova palavra. Ex.: HEITOR por LEITOR. (H por L). Ainda sobre a história, a regente comentou sobre as palavras que terminam com o mesmo som. Inclusive, um aluno comentou: - Elas rimam!

Figura 3 - Leitura e contação de história do livro Pirata de Palavras, pela professora regente.

Aula online de 30 de Julho de 2021.

Após este momento, iniciou-se a criação de um mapa pelos alunos, em casa. Durante a semana, haviam sido informados os materiais para a confecção da atividade, então estavam todos preparados para iniciar o procedimento de construção do mapa em papel. Os bolsistas da RP ficaram responsáveis pela instrução da atividade levantando junto aos alunos os materiais disponíveis em suas casas para a confecção.

Figura 4 - Atividade de construção de um Mapa Antigo, com café solúvel
Aula online do dia 30 de Julho de 2021.

Os materiais identificados foram café solúvel para pigmentação, folhas de papel branco e algodão. Em uma primeira etapa preparamos o suporte diluindo o café em um pouco de água e utilizando o algodão como instrumento de pintura. Assim as folhas brancas foram tingidas, assumindo uma estética envelhecida. Em uma segunda etapa discutimos quais os tesouros seriam registrados no papel, salientando que o mapa daria acesso a eles. Como o momento de isolamento era o contexto partilhado por todos, refletimos sobre quais são os 5 tesouros que

guardamos em casa. Identificadas nossas riquezas, ampliamos a discussão acerca do sentimento envolvido na escolha desse objeto. Finalizado o debate, cada aluno foi convidado a registrar sobre o papel o desenho de seu tesouro, escrevendo o sentimento associado ao mesmo. Como devolutiva, tivemos acesso aos sentimentos descritos, que foram: amor, paz, união da família, carinho e saudade. Já os tesouros foram descritos foram a mãe, o pai, o cachorro, a avó, o Homem de Ferro, o Hotweels, o urso e a boneca Poly.

Nessa perspectiva, os vínculos afetivos oriundos das relações escolares foram desenvolvidos a partir das escutas e dos diálogos constantes, salutarmente mantidos e destacados, mesmo com a distância que as telas os impunham. Conforme Proença (2018, p.78-79) “os vínculos afetivos decorrentes de relações significativas podem favorecer a construção de aprendizagens e conhecimentos, do próprio sujeito e do mundo a que a criança e o adulto pertencem”.

Figura 5 - Aula online do Programa Residência Pedagógica -
Aula online do dia 16 de Julho de 2021.

Esse olhar para a casa-tesouro intencionava transformar esse ambiente de isolamento em partilha, bem como buscava estimular a parceria ativa entre

escola-família. A valorização do trabalho coletivo trouxe benefícios aos alunos, pois houve engajamento dos responsáveis para o sucesso da alfabetização. Sem a mediação da arte e ajuda das famílias não teria sido possível alfabetizar as crianças neste período pandêmico. Já que para além de existir enquanto palavras grafadas, foi necessário inventar uma existência educativa em meio às imagens nas telas de nossos celulares e computadores. Foi necessário transformar o ordinário em extraordinário.

Figura 6 - Alunos interagindo espontaneamente.
Aula online de 30 de Julho de 2021.

4. Alegações Finais

O desafio de ensinar remotamente, ultrapassando a barreira física das telas dos computadores, tablets e celulares, só foi possível devido a essa inventiva-integração a qual ousamos conceber como uma prática interdisciplinar. Talvez justificada por nossa área de formação, a Pedagogia, e pelo encantamento oriundo da descoberta de que a Arte poderia ser uma grande aliada do processo de alfabetização de nossas crianças. Foi um ano de tamanhas descobertas e aprendizados, para ambas partes: para a escola que precisou assumir as plataformas digitais como território de aprendizagem, para os alunos que ressignificam sua forma de aprender com ajuda de suas famílias,

não mais passivas diante de todo o processo; a universidade que como campo de referência precisou colocar-se como apoio para essa nova docência emergente e em especial para esse alunas dos cursos de Pedagogia e Artes da FURG, para quem um programa de residência pedagógica significou a inventividade de seu processo profissional. Na existência, na interação, no desenho e na escrita construímos essa experiência.

5. Referências

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado.** Rio Grande: FURG, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 5.ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade.** Didática / Ivani CA. Fazenda (org.),13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de** representação. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDE FILHO, Cesar Augusto; BRIDE, Fabiane Romano de Souza. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2018.

SOARES. Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS NO CONTEXTO REMOTO: OS DESAFIOS NOS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Sara da Silva Costa[1]
Amanda Mendes de Jesus[2]
Larissa Rachel Gomes Silva[3]

Resumo:

O presente artigo relata nossa experiência enquanto bolsistas do Programa Residência Pedagógica em Artes Visuais na escola Liceu Pref. Raimundo C. Bezerra de Farias durante o período de agosto de 2020 a agosto de 2021. Nosso relato terá como ponto de partida nosso ingresso no programa e na escola durante a pandemia da Covid-19, analisando como vem sendo pensar e executar o ensino remoto em arte/artes visuais.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica; Subprojeto Artes Visuais; Arte/Educação; Ensino Remoto; Pandemia.

Abstract:

This article reports our experience as scholarship holders of the Pedagogical Residency Program in Visual Arts at Liceu Pref. Raimundo C. Bezerra de Farias during the period from August 2020 to August 2021. Our report will take as a starting point our entry into the program and into the school during the Covid-19 pandemic, analyzing how it has been thinking and implementing remote learning in art/visual arts.

Key words: Pedagogical Residency; Visual Arts Subproject; Art/Education;, Remote Learning;, Pandemic.

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais e bolsista CAPES no Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA)Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contexto Contemporâneo – GPEACC/CNPq, na linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais. E-mail: sara.costa@urca.br

[2] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais e bolsista CAPES no Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA)Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contexto Contemporâneo – GPEACC/CNPq, na linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais. E-mail: amanda.mendes@urca.br

[3]Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Substituta do Departamento de Artes Visuais e coordenadora adjunta do Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contexto Contemporâneo – GPEACC/CNPq, na linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais. E-mail: larissa.silva@urca.br

1. Introdução

O Programa de Residência Pedagógica tem a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica e fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

O interesse pelo programa vem de adquirir experiência com o ensino básico, nos aproximando do exercício da docência, para que possamos gerar conhecimentos necessários, tais como: resolução de problemas e planejamento e execução de aulas de artes, para que assim, quando formos exercer nossa profissão, já termos uma bagagem de vivências na área.

Nossa trajetória enquanto bolsistas da Residência pedagógica em Artes Visuais, tem início em agosto de 2020, com a coordenação e orientação do professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa e da professora Ms. Larissa Rachel Gomes Silva, ambos do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Passamos a integrar o Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contexto Contemporâneo – GPEACC/CNPq, na linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais, liderado pelo professor Fábio Rodrigues, onde discutíamos, e levávamos dúvidas e inquietações sobre a residência. Tem sido momentos de preparação antes do inicio da regência, e atualmente compartilhamos momento de reflexão do que temos vivenciado na residência.

Passamos a residir na E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias, em Crato, Ceará, tendo como professor preceptor Leo Dante Santaguida, egresso da primeira turma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da qual também fazemos parte como estudantes.

Fomos divididos em grupos, e ficamos a frente da disciplina eletiva, o que nos chamou a atenção quando estudamos a ementa da eletiva foi que os seus objetivos são: “Estimular a sensibilidade estética e a interação com as manifestações das artes visuais. (...) Motivar as vocações artísticas dos estudantes e desenvolver as expressões artísticas e as diferentes técnicas das artes visuais” (SEDUC - CE, Governo do Estado do Ceará, 2021).

A eletiva contava com 44 estudantes inscritos, porém recebíamos em média de 4 a 6 estudantes por encontro, que aconteciam todas as segundas, no período da tarde.

A nossa experiência na residência pedagógica em Artes Visuais tem início em pela pandemia do novo corona vírus, assim, fomos desafiadas a pensar estratégias de ensino remoto para promover experiência de qualidade na área das artes visuais, utilizando recursos como o Google *Meet* e *Classroom*, que foram adotadas pela escola e pelo professor preceptor, nesse período. Descrevemos algumas destas estratégias, que desenvolvemos, e como nos preparamos para estarmos nestas salas de aula virtuais e remotas.

2. Processos de ensino e aprendizagem

Nossa vivencia em sala de aula, se diferencia um pouco, pois tivemos a oportunidade de ministrar a disciplina eletiva Artes Visuais, que tem um tempo de duração superior aos 50 minutos de aula, e funciona quase que como uma disciplina optativa, ou seja, o estudante, a cada semestre, escolhe as disciplinas que deseja cursar, de acordo com as opções ofertadas pela escola e em horário extraclasse já que se trata de uma escola de tempo integral.

Dessa forma, pensando sobre a situação de isolamento social que estávamos e ainda estamos vivendo, segundo Zamperetti (2021):

> *Neste momento, o espaço da escola é deslocado para os espaços das casas – alunos e professores têm suas vidas invadidas pelas tecnologias – câmeras, microfones, smartphones e notebooks competem por minutos e horas, nos entremeios das panelas, colchões, pijamas e banheiros (p. 41.,*

A partir dessa reflexão pensamos estratégias para os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes visuais que não exigisse das(os) estudantes saírem de suas casas para obter materiais, assim os processos de criação foram planejados para serem desenvolvidos utilizando somente o que estava disponível.

Por esse motivo propomos experimentar os pigmentos naturais, como alternativa a tintas industrializadas, que talvez os estudantes não possuíssem em casa.

Nosso primeiro contato com os pigmentos naturais foi durante as aulas de Pintura, com a professora Ana Claudia Assunção (Figura 1), que tem um trabalho de pesquisa voltado para o estudo dos pigmentos naturais, com ela tivemos a oportunidade de conhecer as possibilidades dos materiais, que vão além do industrializado.

Figura 1: Registro Aula de Pintura com a professora Ana Cláudia. Fonte: acrescentar o nome da autoria da foto. 2018.

Demonstrando assim, como fazer tinta utilizando café, açafrão, terra, colorau e até flores. Para experimentar estas tintas, propomos a criação de imagens com o tema do isolamento social como reflexo da pandemia da Covid-19 (Figuras 2 e3).

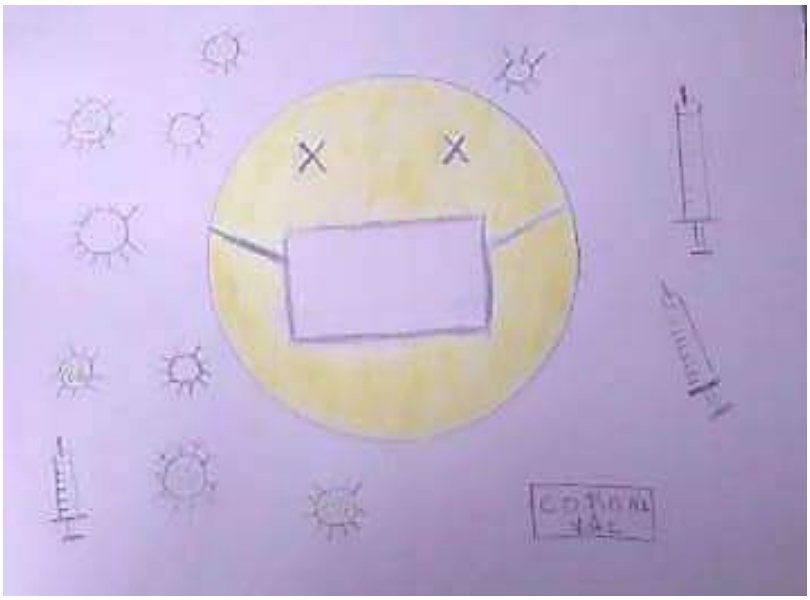


Figura 2: Pintura feita por aluno da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias, Crato- CE utilizando pigmento de flores. Fonte: acrescentar o nome da autoria da foto. 2021

Figura 3: Pintura feita por aluno da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias Crato- CE utilizando pigmentos de flores. Ver observação acima. 2021

Boa parte dos estudantes que estavam participando da eletiva realizaram suas práticas, utilizaram diferentes tipos de pigmentos, como o café, flores, colorau e terra.

Elas(es) também conseguiram produzir pinturas com o tema que propomos “Pandemia da Covid-19”, os resultados foram além de nossas expectativas, e durante a apresentação dos resultados para toda a turma, foi possível provocar um debate sobre cada criação em pintura, tanto sobre o processo criativo como sobre os materiais naturais, e sobre as representações que foram escolhidas sobre o tema.

Durante esses primeiros encontros conseguimos perceber como a turma se comportava em relação a aula remota, como era a devolutiva dos trabalhos práticos, e a interação deles conosco, mesmo se tratando de um grupo pequeno, o silencio era quase absoluto nesse primeiro momento, e não sabíamos para quem estávamos dando aulas, pois as câmeras sempre estavam fechadas. Chamou nossa atenção as imagens que alguns usavam como foto de perfil, conseguimos identificar que a turma tinha interesse em usar a imagem de desenhos animados, e isso nos deu a

ideia de explorar as revistas em quadrinhos nas próximas aulas, porém usando a ideia de Fanzines.

As Fanzines ou Zine, foram escolhidas por terem um processo de criação mais livre, surgem da ideia de uma revista feita de forma manual por fãs, de quadrinhos, música, poemas, entre varias tematicas. Tem seus primeiros registros na decada de 20 nos Estados Unidos, e é amplamente disseminada na Europa nos anos 60; foram usadas pelo militantes Punks, como forma de divulgar as ideias do movimento, de uma forma simples e barata, e assim chegam ao Brasil, com a ideia de ser uma publicação mais livre.

E com essa introdução, fizemos nossos experimentos, para apresentar para a turma, procuramos usar o material diponível nas nossas casas, como exemplo para a turma, de que é possivel criar mesmo com mateiral escasso. Utilizamos revistas, papéis comuns, tudo que era acessivel no momento e poderia ser acessivel também para os estudantes, demostramos as várias formas de se fazer a revista, com dobraduras, colagem e costura, assim, conseguimos alcançar resultados simples (Figuras 4 - 5), mas com potencialidade criativa.

Figura 4-5: Resultado processo de criação Fanzine. Fonte: residentes. 2021

Propomos que cada um escolhesse a forma que mais lhe fosse interessante de criar a revista. Os resultados das *Fanzines* (Figuras 6 a 9), tiveram muita variedade, e cada um conseguiu trabalhar com aquilo que lhe interessava, desde o desenho, até a colagem.

Figura 5: Fanzine feito por aluno(a) da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias Crato- CE. Fonte: residentes.2021.

Figura 6: Fanzine feito por aluno(a) da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias Crato- CE. Fonte: residentes. 2021

Figura 7:Fanzine feito por aluno(a) da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias Crato- CE. Fonte: residentes. 2021.

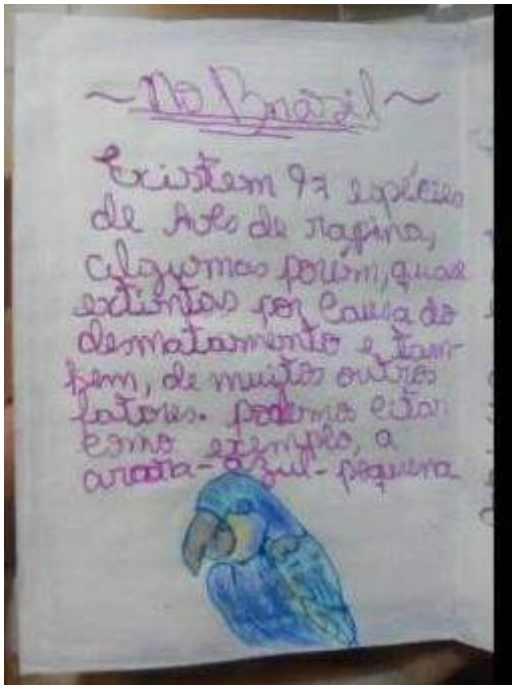


Figura 8: Fanzine feito por aluno(a) da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias Crato- CE. Fonte: Residentes. 2021

Essa proposta teve início durante os encontros síncronos. Alguns começaram a fazer suas *zines*, contudo, não foi possível observar o processo criativo deles, pois, as câmeras ficavam desligadas durante todo o período, sendo ligadas somente na hora de apresentar o trabalho pronto.

Quando abordamos o tema da Xilogravura e Calcogravura, mostramos suas origens históricas, com base nas informações da Enciclopédia Itaú Cultural, pois a ideia era que eles conhecessem e fizessem uso da plataforma posteriormente. Apresentamos também, a prática artística de diferentes regiões e suas diferenças estéticas, como as do Japão e China, mas com foco principal na Região do Cariri Cearense, que abriga a Lira Nordestina.

Um fato que chamou a nossa atenção quando abordamos o tema, é que a maioria das(os) estudantes não conheciam a Lira Nordestina, antiga Tipografia São Francisco (Figura 10), famosa por seus cordéis e xilogravuras, localizada em Juazeiro do Norte. A cidade fica a poucos minutos do Crato, e por mais que se justifique que mesmo sendo próximas existem dificuldades no deslocamento, o próprio juazeirense não conhece esse espaço, que é reconhecido no restante do país como uma das principais referências de gravura no Brasil, e antes de entrarmos na universidade, também não conhecíamos esse espaço.

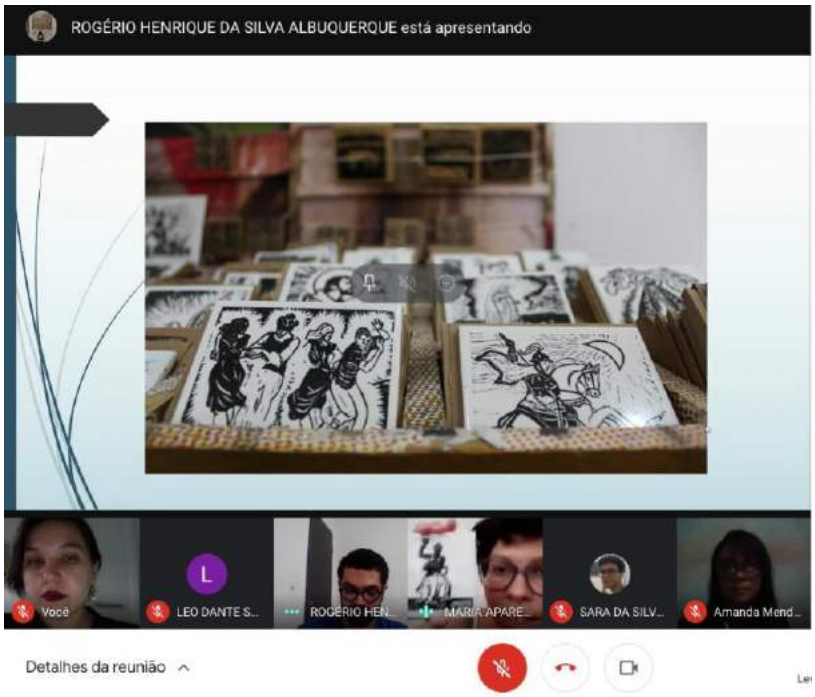


Figura 9: Registro da Aula – Imagem das Xilogravuras impressas sobre azulejo da Lira Nordestina. Fonte: Residentes. 2021.

Tentamos levar essa reflexão para as aulas, pois temos um espaço tão importante para a história da xilogravura, que acaba sendo esquecida dentro do seu próprio lugar.

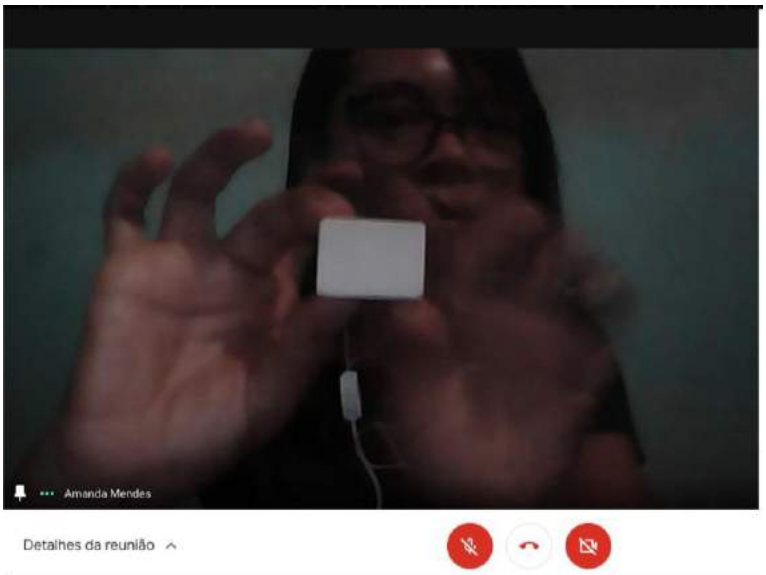


Figura 10: Registro da aula - Demonstração da gravura em borracha. Fonte: Residentes. 2021

Por isso, durante nosso estudo sobre a gravura focamos em artistas como José Lourenço, que começa a estudar gravura na Lira Nordestina, e que passa a ser reconhecido internacionalmente, divulgando também o espaço onde teve a oportunidade de dar os primeiros passos, e assim instigando os estudantes que quando possível, tentassem fazer uma visita ao espaço.

A atividade partia da criação de uma gravura com tema figurativo ou abstrato, para o exercício apresentamos quatro formas diferente de se fazer gravura, com materiais de fácil acesso, como caixa de leite, isopor, borracha e papel, demonstrando de forma síncrona, o processo de fazer cada gravura (Figura 11).

Assim, as(os) estudantes estavam livres para escolher qual material e suporte utilizar. O material mais escolhido para fazer as gravações foi o isopor, provavelmente pela facilidade de encontrar e de gravar o desenho (Figuras 12 e 13).

Figura 11: Matriz de gravura em isopor e impressões feitas por aluno(a) da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias Crato- CE. Fonte: Residentes. 2021

Figura 12: Matriz de gravura em isopor feitas por aluno(a) da eletiva de Artes Visuais E.E.M.T.I. Raimundo Coelho Bezerra de Farias Crato- CE. Fonte: Residentes. 2021

Os resultados foram diversos em questão de tema, modelos e estética. Avaliamos que esta proposição tenha sido um bom exercício, pois cada um conseguiu entender o processo de gravura com o material escolhido e as complexidades práticas de se obter uma boa impressão, bem como, puderam também experimentar o processo de gravura utilizando os materiais que dispunham em casa, explorando os temas que lhes eram de interesse.

Todas as aulas foram pensadas em um sentido de desafiar o estudante a experimentar o processo criativo. Para Macedo (2019), ,

> *Ser professor artista é uma "prática artística" ou um "fazer criativo", em que prática artística e prática didática se entrelaçam. Sua proposta é a de um aprendizado experimental, em que alunos e professores aprendem juntos. Um aprendizado sem hierarquia, de fazer juntos, de liberdade, que não se dá sobre um conteúdo, mas por desafios (MACEDO, 2019, p. 50)*

Cada uma das propostas de criação artística foi desenvolvida durante as aulas remotas ou encontros síncronos, que tinham duração de duas horas, no período da tarde. Durante a aula, nós expúnhamos o conteúdo, com base em uma curadoria educativa (MARTINS, 2011) a partir da seleção de artistas e suas práticas e poéticas.

Sempre que possível demonstrávamos a técnica e explicávamos o exercício de forma síncrona, também estimulávamos os estudantes a começar o processo durante as aulas, mas normalmente eles finalizavam a atividade de forma assíncrona, quando finalizado deveriam postar no *Google Classroom* (Figura 14), e assim em um momento da aula, acessávamos a atividade e apresentávamos, estimulando a discussão sobre cada processo de criação. Fazíamos perguntas ao autor ou autora e estimulávamos que cada um falasse sobre seu processo criativo.

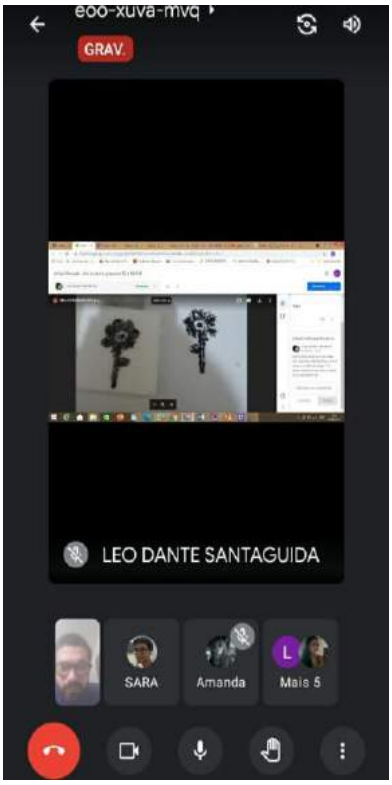


Figura 13: Compartilhamento da atividade de gravura de um estudante via Google Classoom. Fonte: Residentes. 2021

Algo muito comum que acontecia era as(os) estudantes se sentirem envergonhadas(os) de mostrar suas criações, pois não achavam tecnicamente bons. Quando isso acontecia, tentávamos convencê-las(os) de que estávamos na eletiva para vivenciar as artes visuais, que tudo era um processo, e que mais importava para nós, que elas(es) compartilhassem a experiência do que produzissem um objeto tecnicamente perfeito, tendo sempre em mente, que a arte acontece na experiência do fazer, assim como descreve Macedo sobre o pensamento de Dewey:

> *A educação deve conservar os conhecimentos que fazem parte da cultura, mas também transgredir e transformar o que já existe, a fim fazer a sociedade avançar além do que já está posto. Para isso, a educação deve instrumentalizar os estudantes nos processos de investigação e solução de problemas significativos da vida, o que requer pensar reflexivamente levantando informações, raciocinando, criando hipóteses, testando. (MACEDO, 2019, p. 45)*

Assim, com o passar do tempo, e com essa motivação constante a conversar sobre o processo criativo, elas(es) foram deixando de lado suas inseguranças e se sentindo encorajadas(os) a compartilhar seus resultados e processos.

3. Considerações Finais

A experiência de regência tem sido muito enriquecedora para nossa formação inicial enquanto estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Entendemos que uma boa aula se faz com um bom planejamento, e é isso que temos exercitado cada vez mais, para que os encontros sejam significativos.

Desafios surgem devido ao contexto de pandemia em que vivemos, estamos inventando um modo de dar aula, e ficamos contentes em poder contribuir para a investigação de melhores métodos para o ensino remoto.

As questões que surgem, quanto à dificuldade de acesso aos meios digitais é algo que ainda não conseguimos contornar, porém, a falta de materiais para os processos de criação, estamos tentando fazer com que não venha a ser um problema, propondo atividades que envolvam objetos e suportes que já possuem em suas casas, afinal, arte não se faz só com telas, papel, lápis e tintas.

O meio digital também oferece alguns benefícios, como o compartilhamento de arquivos, imagens e links em tempo real, o que facilita muito o trânsito de

informações, e isso tem sido um ponto muito positivo, pois temos uma grande facilidade de acessar e compartilhar conteúdos.

Como já mencionado anteriormente, essas vivencias que temos por estar na residência pedagógica são mais que importantes e essenciais, mesmo estando todas(os) por trás das telas de um *notebook*, celular ou *tablet*. Este contato com a sala de aula nos leva a ter outro olhar para a escola e para as(os) estudantes e sua realidade, já que se encontram em isolamento em suas casas.

Estar na residência pedagógica é a certeza que estamos na trajetória certa do nosso caminho enquanto futuras(os) docentes, temos mais certeza da docência a cada dia que passa, fortalecendo os nossos objetivos, tanto na vida de estudante de graduação, como na vida profissional.

4. Bibliografia

Artigo

MACEDO, K B. . Sobre ser professor artista: possibilidades metodológicas para o ensinar e o fazer artístico. **Revista Apotheke** , v. 5,n.1, p. 37-62, 2019.

Zamperetti, M. P. Artes Visuais E Ensino remoto:: Paroxismo Nas interações Em Tempos De Pandemia. **Palíndromo**,v.13, n.29, p.37 – 53, 2021

Documentos eletrônicos

SEDUC - CE, Governo do Estado do Ceará. (2021). Catálogo de componentes eletivos. Fortaleza, 2021. Acessado em 30 de Agosto de 2021. Online. Disponível em SEDUC: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2021/03/catalogo_eletivas_2021_final.pdf

ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE OS RECURSOS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS

Larissa Ramos dos Anjos n°1[1]
Ana Del Tabor Magalhães n°2[2]

Resumo:

Este texto aborda sobre a utilização de recursos didáticos alternativos no ensino/aprendizagem de Arte. Objetiva analisar as possibilidades artísticas/estéticas/pedagógicas dos materiais alternativos no ensino de Artes Visuais na educação básica tendo como referência as experiências vivenciadas durante os Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. Como procedimento metodológico desta pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa descritiva, da revisão bibliográfica e análise das práticas educativas nas escolas. Para fundamentar esta pesquisa os autores BARBOSA (1993, 2009), FUSARI; FERRAZ (1993, 2009), LOYOLA (2016) entre outros que discutem a temática no campo da Arte/Educação foram essenciais. Os resultados revelam a necessidade de se ampliar o debate sobre esse elemento curricular, objetivando qualificar as práticas educativas no campo da Arte.

Palavras-Chave: Artes Visuais. Ensino/Aprendizagem. Recursos didáticos alternativos.

Resumen:

Este texto aborda el uso de recursos didácticos alternativos en la enseñanza / aprendizaje del arte. Tiene como objetivo analizar las posibilidades artísticas / estéticas / pedagógicas de los materiales alternativos en la enseñanza de las Artes Visuales en la educación básica, teniendo como referencia las experiencias vividas durante las Pasantías Supervisadas en la Licenciatura en Artes Visuales de la UFPA. Como procedimiento metodológico de esta investigación se utilizó un enfoque descriptivo cualitativo, así como una revisión de la literatura y un análisis de las prácticas educativas en las escuelas. Para sustentar esta investigación fueron fundamentales los autores BARBOSA (1993, 2009), FUSARI; FERRAZ (1993, 2009), LOYOLA (2016) entre otros que discuten el tema en el campo del Arte / Educación. Los resultados revelan la necesidad de ampliar el debate sobre este elemento curricular con el objetivo de calificar las prácticas educativas en el campo del Arte.

Palabras Clave: Artes Visuales. Enseñanza/Aprendizaje. Recursos didácticos alternativos.

1. Introdução

A área de Artes vem se apresentando na Educação Básica como um conhecimento que possibilita diversas formas de expressão e comunicação, principalmente no

[1]Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal do Pará (FAV-UFPA).

[2] Docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal do Pará (FAV-UFPA).

campo das Artes Visuais. Porém, há muitos fatores que precisamos debater no processo de ensino/aprendizagem das práticas educativas no desenvolvimento das aulas de Arte/Artes Visuais. Dentre eles o planejamento da utilização dos materiais curriculares das práticas educativas.

Para Ferraz e Fusari (1993, p.104) “o domínio do planejamento e articulação dos componentes curriculares depende então de uma continuada formação prática e teórica dos profissionais da educação”. As autoras ao abordarem sobre as práticas educativas enfatizam a importância dos materiais curriculares nas aulas de Arte tendo como referência Antoni Zabala. Esse autor nos esclarece sobre “as variáveis metodológicas da intervenção na aula” e mostra que a proposta metodológica é mais esclarecedora quando situada dentro de uma unidade preferencial da prática educativa (unidade didática). Para Antoni Zabala,

> *[...] os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação, (ZABALA, 1998, p.167)*

Assim, este texto objetiva analisar as possibilidades artísticas/estéticas/pedagógicas dos materiais alternativos no ensino de Artes Visuais na Educação Básica tendo como referência as experiências vivenciadas durante os Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. Nessa perspectiva compreende-se ser fundamental investigar no processo de formação inicial docente os materiais curriculares enfatizando sua relevância nas práticas educativas das aulas de Artes Visuais

Sabemos que a escola, como parte do sistema de instituições da sociedade, tem como uma de suas principais funções contribuir para incluir o indivíduo e formá-lo. Por essa razão o professor, como a escola no geral, desempenha um papel fundamental na inclusão do indivíduo.

A razão que me motivou a pesquisar o tema surgiu com base nas experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados em escolas públicas desenvolvidas no período de 2019 a 2021 no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. No contexto dos estágios observei as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos em relação aos recursos didáticos em sala de aula, ocasionando uma lacuna no ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais em relação

à outras formas de se expressar nas práticas educativas.

Os estágios desenvolvidos no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará possibilitam ao discente/estagiário conhecer a realidade vivenciada no âmbito das salas de aula. Durante o Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (anos finais) foi percebido a dificuldade em adquirir recursos didáticos para as aulas teórico-práticas, visto que em sua maioria só utilizavam o lápis grafite na produção artística de Artes Visuais, criando apenas obras bidimensionais nos seus cadernos, deixando de experimentar diferentes formas de expressões artísticas por conta da falta de recursos financeiros dos discentes que não conseguiam obter os materiais necessários para as demais atividades, como: colagem, escultura, instalação, gravura e outras linguagens.

Assim, diante deste cenário surgiu o seguinte questionamento: Quais as possibilidades artísticas/estéticas/pedagógicas dos materiais alternativos ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica com ênfase para o ensino fundamental?

Como procedimento metodológico utilizou-se da abordagem qualitativa descritiva, da revisão bibliográfica e análise das práticas educativas no período dos Estágios Supervisionados em Artes Visuais.

2. O ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica

Para entendermos o contexto da educação no Brasil, no que diz respeito ao Ensino da Arte na educação básica, é importante destacar a existência de duas tendências pedagógicas que exerceram/exercem influências sobre esse ensino: a Tendência Idealista Liberal e a Tendência Realista progressista.

Magalhães (2019), fundamentada nos estudos de Fusari e Ferraz ressalta que a tendência liberal considera que a função da escola é preparar os indivíduos para o desenvolvimento de papéis sociais de acordo com suas aptidões. Salienta que:

> *Os educadores da tendência liberal, segundo as autoras, consideram que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Por isso, a ênfase ao aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. (MAGALHÃES, 2019, p.19)*

Para a autora, por mais que as inovações tenham sido trazidas de outros países em relação as propostas pedagógicas da tendência liberal as mesmas não foram

reconhecidas como essenciais no currículo da educação básica.

Em relação a tendência progressista destaca que:

> *[...] a conscientização política ocorre na prática social ampla e concretas do cidadão e que a educação básica, ao assumir o conhecimento construído pela humanidade, irá aparecer ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente crítica e participante. Assim a pedagogia crítica, fundamentada na prática social viva e transformadora, na articulação entre a educação, cultura e currículo. (MAGALHÃES, 2019, p.20)*

Para a autora a tendência progressista, ao assumir a responsabilidade de oferecer ao educando o instrumental necessário para que exerça uma cidadania consciente, crítica e participante, valoriza a escola com métodos eficazes em que o diálogo é favorecido.

Assim sendo, o professor de Arte tem um papel importantíssimo para a sociedade, pois ele é um produtor, mediador e promotor dos discursos do fazer artístico e de suas mensagens como linguagem significativa para a sociedade. Está diretamente relacionado a discussão da arte numa dimensão formativa do conhecimento e responsável pelo repensar a arte e seus materiais.

> *O trabalho com arte tem inúmeras possibilidades, mas o que importa é que possa ser a qualitativamente bem-feito e desenvolvido com bastante competência. Para isso, o professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se continuamente no campo artístico e estético. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 26 - 27)*

E este mesmo professor/artista/pesquisador está inserido em uma estrutura formativa educacional estruturada que é seu espaço de atuação profissional e também pensante sobre tal espaço e sua função no espaço.

Acreditamos que para que as práticas educacionais, na escola, possam estar voltadas à altura do nosso tempo e serem de fato inclusivas precisa ser efetivamente emancipatória, que suscitem processos de conscientização, compreensão, crítica e participação, sendo uma instituição realmente inclusiva.

Na sociedade em que vivemos a principal estrutura para o exercício da educação ainda é a Escola, que no que lhe concerne também ainda não é perfeita. Por essa razão o professor, como a escola no geral, desempenha um papel fundamental na inclusão do indivíduo. Nesse sentido, podemos afirmar ainda que na instituição educacional um ensino fragmentado dos conteúdos, na maioria dos casos com uma base fragmentada, malfeita, é frágil. O que dificulta a inclusão do indivíduo, indo de

encontro à função da escola ou do professor.

Falar em qualidade de ensino parece algo impossível ou inalcançável. Conforme consta na Constituição Federal de 1988 é dever do Estado dar acesso à educação e ensino de qualidade, porém não é o que acontece na prática, muitas vezes as condições escolares não auxiliam nesse processo de interação professor-aluno.

3. RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA ARTE

Ao afirmarmos que o ensino da arte é papel da escola, "assumimos também outro compromisso, a necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica" (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 25). Assim, no processo de organização das práticas educativas a criatividade exerce papel fundamental para que possamos desenvolver ações significativas e criativas em sala de aula. Para Ana Mae Barbosa "hoje, a flexibilidade e a elaboração são os fatores da criatividade mais mencionados pela educação pós-modernas" (BARBOSA, 2010, p. 100). E precisamos instigar esses fatores do intelecto no desenvolvimento das aulas de Artes Visuais.

Para Magalhães (2019) as discussões dos elementos curriculares que se articulam nas aulas de Arte na perspectiva contemporânea do Ensino da Arte têm revelado reflexões conceituais e metodológicas, apontando indicadores para transformar as práticas educativas em arte.

Assim sendo, é preciso considerar a necessidade de flexibilizar os recursos didáticos utilizados em sala de aula. Em outras palavras, os recursos didáticos solicitados pelo professor e os que podem ser adquiridos pelo aluno são preocupações pertinentes no processo de planejamento das práticas educativas no Ensino da Arte. Pois de acordo com as orientações enfatizadas no desenvolvimento da Abordagem Triangular, que foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, o Ensino da Arte precisa de ações significativas no desenvolvimento das aulas (BARBOSA, 1989).

No que diz respeito aos recursos didáticos alternativos, as contribuições de Weisshar (2017) são fundamentais para nossa pesquisa. Para a autora, "na etapa do fazer arte, é que se concretiza o processo criativo, inventivo e lúdico da aprendizagem" (WEISSHAR, 2017, p.07). Essa etapa exige do professor a capacidade de se adaptar, fazer ajustes de materiais e planos pedagógicos conforme a necessidade para que se encaixem na realidade de seus alunos.

Nesse sentido, considera-se que no processo de produção/criação dos materiais

didáticos alternativos para as aulas de Artes Visuais novas propostas possam surgir. E concordando com Souza (2013) é preciso: "Adaptar métodos propostos por especialistas, planejar, aplicar e avaliar o processo para intervir nele, aprimorando a ação, considerando não apenas a eficácia dos métodos e da sequência didática, mas, também, as características do público participante" (SOUZA, 2013, p. 39).

O professor além de possuir a capacidade de elaborar e executar planos de aula próprios, propor recursos, tem também a disposição e a capacidade de modificar e reaplicar métodos e planos de outros autores, bem como seus recursos propostos, mas visando agora a necessidade de seu novo público e suas devidas necessidades, o que "exige-se hoje um redimensionamento por parte dos educadores" (DESIDEIRO, 2013, p.79).

Os materiais didáticos alternativos, ou artefatos pedagógicos modificáveis ainda são motivos de debates, pois não há um padrão, é muito subjetivo do professor e de sua comunidade avaliar e alternar os recursos didáticos.

Segundo Loyola (2016), o material didático para o ensino/aprendizagem em Arte é um componente indispensável. O autor destaca que o ensino/aprendizagem não acontece linearmente e os recursos didático-pedagógicos não funcionam como numa receita pronta, passo a passo. Em Arte é fundamental o respeito às subjetividades dos alunos, o jeito próprio de cada um perceber o mundo e de se expressar no mundo e com o mundo. A autora destaca: "Uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político" (LOYOLA, 2016, p. 13).

Loyola também adverte que é necessário fazer uma conceituação da prática artística, seu conteúdo e seus materiais a serem utilizados. Havendo "construção conceitual, elaborada pela intervenção do método, que envolve observação, percepção, reflexão crítica" (Idem, 2016, p. 14). Afirma ser importante o professor escolher temas e procedimentos que possibilitem estimular a criação dos alunos para seus trabalhos, estabelecendo relações com a História da Arte, as correntes estéticas diversas e com trabalhos e ideias de artistas. Ressalta que a concepção de materiais didáticos pedagógicos envolve pesquisa centrada na expressão artística sendo imprescindível a reflexão estética.

Se ressignificar os materiais a serem utilizados podemos claramente pensar em reutilização ou reciclagem de materiais, e reutilizar/reciclar claramente é

recondicionamento de outros materiais descartados. Nesse sentido, podemos afirmar que os materiais alternativos são todos aqueles já utilizados anteriormente ou os que ainda podem ser utilizados, que não estejam em uma tabela ou padronagem, bem como os descartados. Podem também já estar disponíveis em nossas mãos, "*todo aquele que se encontra disponível, à mão. Muitos desses materiais são chamados de sucata que, não sendo mais utilizados, passam a ser criativamente usados para outra finalidade"* (ORSO, 2002, p. 9 apud MOLIN, 2011, p. 35). Possibilitando o uso como recurso didático alternativo.

4. As possibilidades artísticas/estéticas/pedagógicas dos recursos didáticos alternativos no contexto dos Estágios Supervisionados.

Durante os Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA foram proporcionados ao discente/estagiário a possibilidade de estabelecer uma relação próxima com o meio ao qual futuramente será seu campo de trabalho.

Esses estágios são vivenciados no período de dois anos, com carga horária obrigatória de 408 horas previstas pela legislação. Ele é dividido por etapas, no total são quatro etapas, o aprendizado da primeira é fundamental para a segunda etapa e assim sucessivamente, pois o aprendizado de uma é a base para dar continuidade a outra, conforme evidencia Magalhães (2019).

No decorrer do estágio o processo de orientação, acompanhamento e avaliação ao discente/estagiário acontece, assim como a sistematização e leitura de textos para serem debatidos nos encontros realizados em cada encontro semanal.

Assim, um olhar mais crítico era despertado por meio das leituras realizadas durante os encontros, estabelecendo um conhecimento mais amplo sobre o campo de estudo do estágio, possibilitando ao discente/estagiário refletir e, como consequência dessas reflexões, propor novas formas de ensinar/aprender Arte/Artes Visuais conforme as necessidades constatadas no Estágio Supervisionado.

As experiências durante os estágios despertaram-me a atenção para a falta de recursos nas aulas teórico-práticas realizadas em escolas públicas assim como as dificuldades apresentadas por parte das professoras em propor alternativas para tal ação. Também se observou a necessidade de despertar o interesse para explorar objetos e artefatos para os alunos poderem apreciar e valorizar.

> *A convivência com os objetos, artefatos e meios artísticos ajuda a criança e o jovem a aprenderem a apreciar a arte produzida pelos artistas de seu e de outros países, enquanto continuam a se expressar pessoalmente em atividades artísticas. A apreciação é sempre um ato criativo e imaginativo e não, como ainda muitos pensam uma manifestação de Passividade (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 176).*

As aulas que participei no período dos Estágios Supervisionados acabavam ficando focadas nas práticas do desenho com papel A4 75g escolar ou caderno e lápis grafite. Foi observado no desenvolvimento das aulas de Artes Visuais nas escolas em que realizei os estágios que as competências inseridas na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), que traz em umas de sua habilidade (EF69AR05) as seguintes orientações: “experimentar e analisar diferentes formas de expressões artísticas (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance, etc.)” (BRASIL, 2017, p. 207), não aconteciam conforme preconizado no documento da BNCC.

Nesse sentido é importante ressaltar que;

> *O trabalho com arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim a possibilidade dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita. Para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte. (FERRAZ;FUSARI 2009, p. 19)*

Durante o quarto estágio foi perceptível as diferenças comparadas as três etapas anteriores, também sendo realizado em escola pública. Na ilha de Caratateua-PA, foi notável o empenho da professora supervisora do estágio em criar recursos didáticos para as aulas teórico-práticas no contexto da pandemia de Covid19.

Com a pandemia (Covid19) ainda assolando o mundo, foi necessário nos adaptarmos a novas realidades para não nos atrasarmos mais do que já estávamos em questões de disciplinas da Faculdade de Artes Visuais. Tendo como foco o desenvolvimento da disciplina, a professora-orientadora do Estágio Supervisionado fez de tudo que estava ao seu alcance para ministrar essa disciplina aos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Na ocasião, março de 2021, foi criado um grupo via *WhatsApp* para facilitar a comunicação (onde eram feitos os nossos encontros) e também para serem postados os materiais utilizados nas leituras dos encontros e *links* dos encontros síncronos.

Após ser lotada na escola onde realizei a quarta etapa, denominada Estágio em

Ensino das Artes Visuais-Espaços Culturais, passei a realizar pesquisas *online* para contribuir na elaboração dos recursos didáticos alternativos adaptados para o contexto da pandemia de Covid19, junto a professora da escola. Criamos *Quizzes* (perguntas e respostas) para que os alunos pudessem interagir sobre os assuntos abordados nas aulas virtuais. Também elaboramos caça-palavras, cruzadinhas e *podcast's*, esses materiais didáticos foram apresentados, encaminhados e explorados nas aulas de Artes Visuais conforme os assuntos ministrados em período remoto.

Como discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais tenho por princípio na formação acadêmica e futura profissional contribuir no contexto dos estágios com reflexões e alternativas que possam auxiliar professores e alunos no desenvolvimento das atividades em sala de aula nas escolas públicas.

As possibilidades pedagógicas para experimentar e analisar diferentes formas de expressões artísticas, como: colagem, escultura, instalação e gravura, objetivando facilitar, também, a vida dos discentes, sugerindo a alternativa de utilizar os recursos didáticos alternativos, visto que também passei por dificuldades de comprar materiais para as aulas do curso de Licenciatura em Artes Visuais, e pensei: de que forma é possível ressignificar os materiais didáticos alternativos em sala de aula?

Nas aulas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Artes Visuais pude me aproximar da realidade vivenciada pelos alunos das escolas públicas da educação básica, o que possibilitou pensar e sugerir materiais que fossem possíveis auxiliar no processo de ensino/aprendizagem conforme a realidade e condição de cada lugar.

No Estágio em Ensino das Artes Visuais do Ensino Fundamental (anos finais) desenvolvido de 11/03 a 11/07 de 2019, se fez necessário uma análise dos recursos didáticos que poderiam ser utilizados no ensino/aprendizagem de Artes Visuais no contexto da escola.

Concordando com Loyola:

> *Se na maioria das áreas de conhecimento o termo material didático remete inicialmente ao livro ou a objetos e equipamentos para auxiliar no ensino-aprendizagem, em Arte o conceito de material didático-pedagógico vai muito além. É importante que ele seja proposto, então, como um conjunto de possibilidades de pensamentos que levem à reflexão do que seja ensinar-aprender Arte e à produção significativa de outros materiais-ações-ideias adequados ao contexto de cada escola-ambiente. (LOYOLA, 2016, p.16)*

Em se tratando de escolas da periferia de Belém grande parte dos alunos não

apresentavam as condições financeiras necessárias para comprar material solicitado e desenvolver as aulas de Artes Visuais, limitando-os de ter aulas diferenciadas, com experimentações diversificadas. As experimentações artísticas/estéticas/culturais no processo de ensino/aprendizagem são fundamentais conforme reflete Weizzhar que diz: “na etapa do fazer arte, é que se concretiza o processo criativo, inventivo e lúdico da aprendizagem” (WEISSHAR, 2017, p.07).

Nessa perspectiva, compreende-se ser fundamental criar as possibilidades de reutilização dos materiais que geralmente são descartados e que podem ser reaproveitados nas aulas de arte. O uso desses materiais, chamados de sucatas, foi explorado no contexto do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (anos finais) e considero ser uma das alternativas para o ensino/aprendizagem das Artes Visuais. Podemos trabalhar nas escolas públicas como auxiliadores no processo de criação/reflexão, visto que;

> *O fazer, como ação da Abordagem Triangular, compreende a ressignificação do objeto visual e criação tendo como base as ideias extraídas pelo aluno, na qual ele se apropria das discussões acerca de determinada temática em estudo, dos conceitos, formas e significados das imagens analisadas e das discussões feitas, ou também das aprendizagens fomentadas pela contextualização. Isso nos leva a entender que a produção artística realizada pode ser fruto do diálogo entre as ações trabalhadas, dos diferentes textos visuais encontrados na sociedade, das reflexões produzidas em estudos e pesquisas, auxiliando a criação a partir da exploração de diferentes tipos de materiais e suportes, [...] (BRASIL, 2015, p.39)*

As mudanças para melhorar metodologicamente as práticas educacionais em sala de aula são necessárias, bem como, buscar alternativas para abordar os assuntos e repensar sobre os materiais que podem ser utilizados nas práticas artísticas onde os processos artístico e estético são desenvolvidos.

As experiências estéticas/artísticas/culturais são possíveis com o uso dos recursos didáticos alternativos, como o uso da caixa de papelão que possibilita ser utilizada na criação artística de uma instalação criando uma composição no espaço. Também pode ser transformada em cenário de uma instalação onde os alunos têm o seu próprio espaço de composição artística. O papelão possibilita criar elementos tridimensionais de diversas formas e com texturas, além de servir na elaboração de maquete a partir de reflexões produzidas em estudos.

Como alternativa também temos o jornal, esse é mais flexível, pode ser usado na criação de esculturas e colagem. A gravura pode ser trabalhada no isopor, visto que

também é de fácil acesso e fácil de fazer os entalhos com o auxílio do palito de dente ou qualquer outro objeto que seja de consistência dura e afinada.

É importante salientar que esses recursos didáticos por si só, conforme Loyola (2016, p. 16) “não conduz a experiências significativas, já que é essencial a sua associação com as questões estéticas e com os referenciais artísticos pensados para cada proposta, bem como o envolvimento e a subjetividade dos alunos. ”

Enfim, os recursos didáticos sugeridos acima para as aulas teórico-práticas no campo da Arte/Artes Visuais são simples ao nosso ver, porém, o conhecimento construído através da sua utilização no fazer artístico, mutuamente com a contextualização e a leitura, são preciosos demais para o ensino/aprendizagem no contexto dos Estágios Supervisionados na Licenciatura em Artes Visuais e no desenvolvimento das aulas nas escolas públicas.

5. Considerações finais

Mediante ao cenário atual da pandemia de Covid-19 foi necessário adaptarmo-nos aos novos desafios pessoais e profissionais e assim foi feito este artigo com base nas vivências da segunda etapa realizada antes da pandemia de Covid-19 e a quarta etapa realizada durante a pandemia de Covid-19, dos Estágios Supervisionados denominados Estágio em Ensino das Artes Visuais-Ensino Fundamental e Estágio em Ensino das Artes Visuais-Espaços Culturais em 2021.

Neste último estágio reinventar o ensinar/aprender por meio das aulas *online* se fez necessário, e o uso de novos recursos para a concretização das aulas foi crucial no processo educativo.

Foi possível presenciar diferentes situações relatadas por estagiários durante a disciplina, dando um panorama maior sobre o cenário em que as escolas se encontravam e estão passando neste momento. As limitações que os professores das escolas enfrentam e as barreiras dos alunos para terem acesso as aulas e materiais são situações que nos sensibilizam e provocam pensar na criação/proposição de recursos didáticos alternativos.

Aprender como lidar com as dificuldades e superá-las foi o maior desafio enfrentado por nós, estagiários, nesse contexto de estágio. Uma experiência que jamais esqueceremos.

6. Bibliografia

Livro

BARBOSA, Ana M. T. Bastos. **"A Imagem no Ensino da Arte:** Anos Oitenta e Novos Tempos". São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana M. T. Bastos. **Arte contemporânea:** Consonâncias internacionais. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte:** fundamentos e proposições. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria H. C de Toledo. **Arte na educação escolar.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** (Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor). 14ª reimp. São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALA, Antoni. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: ZABALA, Antoni. Tradução de ROSA, E.F.da F. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Aremed, 1998, p.167-194.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 104

Tese/Dissertação/Monografia

LOYOLA, Geraldo Freire. **PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR:** Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte. Belo Horizonte – MG: UFMG, 2016.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. **Experiências de ensinar/aprender artes visuais: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente**. 194f. Tese de Doutorado, (PPGArtes/EBA/UFMG), Belo Horizonte: 2019.

SOUZA, Marcio R. Ferreira de. **Desafios para a docência em arte** [*recurso eletrônico*]: teoria e prática. São Paulo – SP: UEP, 2013.

WEISSHAAR, Estela. **O ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental:** Análise de materiais didáticos. 5º SPSIC. Curitiba – PR: FAE, 2017.

ENSINO DE ARTES VISUAIS REMOTO, UM OLHAR SOBRE TELAS, DIANTE DE TELAS, ATRAVESSAR TELAS

Francineide do Nascimento Galdino (URCA)[1]
Márcia de Sá Barbosa (URCA)[2]
Larissa Rachel Gomes (URCA)[3]

Resumo:

Este artigo tem por objetivo descrever experiências vivenciadas no Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Regional do Cariri - URCA, ao longo do período de agosto de 2020 até a agosto de 2021, exatamente no contexto da pandemia da Covid-19. Trata dos arranjos e rearranjos adotados para adaptação do subprojeto ao ensino remoto e de outras estratégias que foram implementadas para assegurar a formação das(os) residentes na universidade e na escola

Palavras-Chave: Ensino Remoto; Experiência; Residência Pedagógica; Subprojeto Artes Visuais; Pandemia.

Abstract:

This article aims to describe experiences in the Visual Arts Subproject of the Pedagogical Residency Program, at the Universidade Regional do Cariri - URCA, from August 2020 to August 2021, exactly in the context of the Covid-19 pandemic. It deals with the arrangements and rearrangements adopted to adapt the subproject to remote learning and other strategies that were implemented to ensure the training of residents at the university and school

Key words: Remote Learning; Experience; Pedagogical Residence; Visual Arts Subproject; Pandemic.

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais e bolsista CAPES no Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq, e estudante da Pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil pelo Centro de Educação (URCA). E-mail: francynnegaldino05@gmail.com;

[2] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais bolsista CAPES no Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica do Centro de Artes Universidade Regional do Cariri - URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. E-mail: marcia.desa@urca.br;

[3] Mestra em Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação Associado Artes Visuais UFPB/UFPE. Professora Substituta do Departamento de Artes Visuais e coordenadora adjunto do Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - (URCA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. E-mail: larissa.silva@urca.br

1. Introdução

O programa de Residência Pedagógica vem trazendo o aprimoramento da formação inicial de professoras(es) dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, onde temos a oportunidade de nos aproximar do cotidiano escolar por meio da observação, do planejamento e da regência, bem como, o aprofundamento de conteúdos que são de grande importância para a nossa formação. São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

> *Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 1.3. Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente a URCA, e as escolas públicas de Educação Básica para a formação inicial de professores da Educação Básica; e 1.4. Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CHAMADA PÚBLICA Nº 03 /2020 - PROGRAD/URCA, p.1)*

Iniciamos o programa de Residência Pedagógica/Subprojeto Artes Visuais em agosto de 2020, e temos vivenciado experiências com a docência em Arte/Artes Visuais na E.E.M.T.I. Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias, localizada na cidade de Crato-CE, com as turmas do 2º ano do Ensino Médio, tendo como professor preceptor Leo Dante Santaguida, egresso da primeira turma do Curso de Licenciatura em Artes visuais, do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nosso ingresso no curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA ocorreu em anos distintos, uma já residia na cidade de Crato e a outra, natural de Mauriti. A segunda precisou mudar para o Crato, para poder cursar a universidade. Trilhamos caminhos diferentes e foi através do Programa Residência Pedagógica que tivemos a oportunidade de nos conhecermos. Decidimos nos candidatar ao programa por acreditar que seria uma forma de crescimento pessoal e de formação profissional, principalmente pela experiência de estar afrente da sala de aula, mesmo que de forma remota.

Poder vivenciar um pouco a rotina de professoras de Artes Visuais, executar planejamentos, interagir com os estudantes, essas e outras funções e atribuições que nos faz perceber o quanto é valido estar na Residência Pedagógica e o quanto é enriquecedor para nós, como estudante de licenciatura.

As aulas em formato remoto passaram a ser um grande desafio com a utilização de práticas metodológicas que pudessem trazer um melhor aprendizado,

mesmo com todas as limitações e dificuldades, tivemos uma aproximação da teoria à prática, por meio da observação, o planejamento e a regência em ambiente virtual/remoto, os quais foram possíveis por meio do sistema de videoconferência, como *Google Meet*, e também pelo WhatsApp.

A tecnologia passou a ocupar o nosso cotidiano de uma forma antes nunca vista, diante do contexto pandêmico provocado pelo novo coronavírus, SARS-CoV2.

Sendo uma realidade mundial pela expansão do vírus, onde passamos por mudanças emergenciais no processo de ensino e aprendizagem e de informação, que exigiu o uso de tecnologias como aparelhos moveis e internet móvel, que passaram a ser praticamente obrigatórias nas instituições educacionais, adotando a prática do ensino remoto, onde precisaríamos utilizar as ferramentas, como *smartphone*, *tablet* e computadores para manter a comunicação e o aprendizado, que antes era utilizada mais para momentos de lazer e comunicação e que neste novo cenário passou a ser fundamental, além de precisarmos organizar um espaço físico na nossa casa, transformando-se em sala de aula.

Tivemos que nos adaptar de forma rápida e aprendendo a lidar com essas novas ferramentas virtuais, assim também os estudantes, onde teriam que se adaptar a esse novo cenário tão desafiador e também excludente, onde observamos uma desigualdade educacional que vem prejudicando o acesso ao conhecimento a todos (as) os (as) estudantes, muitos por não terem acesso a uma boa conexão de internet e a ferramentas como computador, celular, *tablet*, entre outros.

2. Formação

Antes de dar início a regência, os residentes passaram por uma formação básica com o estudo sobre alguns temas, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o qual:

> *(...) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes (BNCC, 2021. p.7).*

Estes estudos tiveram início durante os encontros do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC, na linha de pesquisa Didática do Ensino de Artes Visuais, que foi de fundamental importância para nos

aproximar dos objetivos norteadores dos currículos escolares para assegurar uma formação básica comum aos envolvidos.

Estes encontros de formação estão sendo coordenados pelo professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, que também é líder do GPEACC e pela professora Ms. Larissa Rachel Gomes Silva, que estão nos oportunizando momentos de muito aprendizado e trocas de saberes e experiências que são bastante significativos para a formação inicial de professoras e professores. Dentre os vários momentos de formação, iremos ressaltar os *Webnarios Ensino de Arte em Ação*, que são encontro virtuais realizados pela linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais.

O primeiro encontro teve a presença da professora Dra. Jociele Lampert (UDESC), que abordou a temática “A experiência em Dewey e a Pesquisa em Arte e Arte Educação” (Figura 1).

Figura 1: Card de divulgação do Encontro Ensino da arte em ação com professora Drª Jociele Lampert.. Fonte: www.gpeacc.com

A artista/professora/pesquisadora, I aborda em sua pesquisa as narrativas visuais para construir a prática docente, o que foi de grande importância para refletirmos sobre a prática docente, algo que enfrentaremos durante as experiências em sala, na qual é um desafio enorme que estamos construindo e aprendendo a cada dia como estudantes/residentes.

> *Tanto o artista como o professor, apesar de possuírem atuações distintas, ao se contaminarem, produzem uma tensão de forças para o ensino aprendizagem. Sendo assim, busca-se a compreensão do espaço e do tempo por um professor artista ou um artista professor, considerando que é através desse fazer artístico e do entendimento que se tem do processo, da reflexão e da autoavaliação contínua, que a condição crítica para a mudança pode acontecer. (LAMPERT, 2016, p. 57).*

Além da pesquisadora Drª. Jociele e outros nomes da pesquisa em arte/educação, também tivemos o encontro com a professora Drª. Luciana Grupelli (Figura 2).

Figura 2 - Card da Card de divulgação do Encontro Ensino da arte em ação com professora Drª Luciana Grupelli. Fonte: www.gpeacc.com

Para a pesquisadora é fundamental que o ensino de arte ocupe e seja reconhecido como os demais componentes curriculares na escola, isso porque:

> A necessidade de que o ensino de arte possa obter o mesmo reconhecimento que as outras matérias do currículo, originaria de alguma forma a organização de conteúdos a partir de quatro das disciplinas que tem como objeto o estudo da arte: a estética, a história, a crítica e a produção artística. Configurando o que Hernández chama de racionalidade interdisciplinar. (LOPONTE, 2012, p.47).

Em fevereiro participamos da abertura da Exposição virtual, *Renata Felinto por Renata Felinto* (Figuras 3 - 4), artista/professora/pesquisadora, que faz parte do corpo docente do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da URCA. Tivemos a oportunidade de conhecer algumas de suas práticas artísticas que vem relacionando arte, identidade e gênero, tendo participado de diversas exposições no Brasil e no exterior apresentando desde desenhos à performances.

Figura 3 – Carde de divulgação da Exposição virtual- Renta Felinto por Renata Felinto. Fonte:www.gpeacc.com

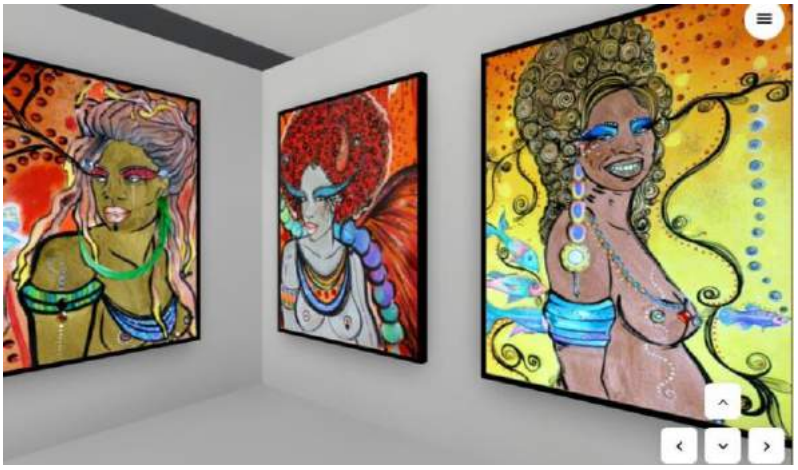


Figura 4- Registro da Exposição virtual da artista Renata Felinto por Renata Felinto. Fonte: www.gpeacc.com

Como também traz reflexões acerca da estética e da cultura africana, podemos destacar ainda que seus trabalhos nos provocam a refletir sobre o papel da arte/educação, questão muito importante para nós que estamos vivenciando a docência como estudantes/ residentes.

3. Vivência

A pandemia nos fez refletir sobre inúmeras questões, dentre elas, a educação escolar, durante as formações antes da entrada em sala de aula remota, tivemos diversas provocações.

Em paralelo aos eventos e encontros formativos, tivemos reuniões junto ao professor preceptor, para o estudo e elaboração dos planos de aula, onde estudamos os conteúdos presentes no livro didático.

Nossas reuniões tiveram o objetivo de criar estratégias para que os estudantes possam ter um maior aproveitamento dos conteúdos, como também trazer uma dinâmica de aulas que possam ter diálogos entre estudantes, professores e residentes.

O primeiro contato com a escola foi de forma remota, , por meio do sistema de videoconferência, *Google Meet*, e pela plataforma de aprendizado, *Google Classroom,* para assim entender e nos aproximar desse processo formativo dos professores e estudantes nesse formato remoto. Na observação tivemos a oportunidade de conhecer a dinâmica das aulas do 2º ano do Ensino médio, mediada pelo professor preceptor, também conhecendo os estudantes e as dificuldades que eles encontravam para permanecer em sala de aula.

Logo depois das observações, partimos para a regência em sala de aula de forma remota, o que foi um desafio, apesar da boa recepção da Escola e do professor preceptor. Este momento de regência por ser algo novo, nos traz medo e ansiedade, tanto pelas questões já mencionada desse formato remoto, quanto pela falta de experiências anteriores. Iniciamos as aulas com um acolhimento do professor preceptor e estudantes e logo já apresentamos o conteúdo que seria abordado naquela primeira aula, tendo como referência o livro didático “Arte de perto”, 2016 (Figura 5).

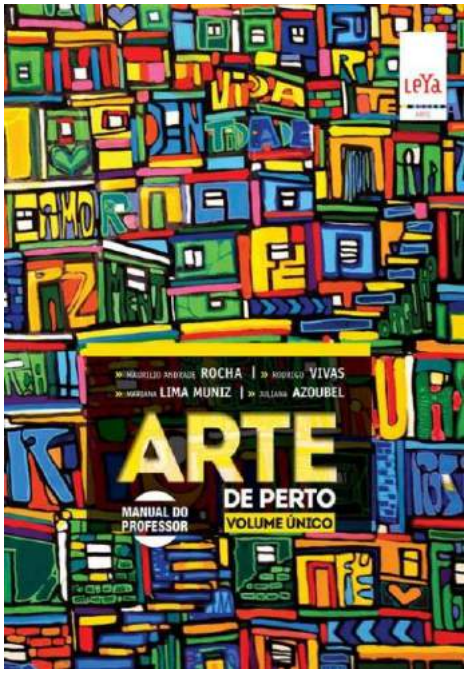


Figura 5 - Livro didático de Artes. Fonte: Residentes. 2021

Tendo em vista a pouca participação das(os) estuantes durante o primeiro encontro, buscamos nos aproximar mais da realidade das(os) estudantes do ensino médio, dessa forma, resolvemos procurar algo que poderia despertar um maior interesse da turma, e ter uma maior interação. Com base no conteúdo que apresentamos, que era a origem e evolução da fotografia, dos equipamentos, da coloração, as técnicas, como se deu a evolução até chegarmos ao que temos hoje, propomos uma atividade voltada para o estuda da fotografia analógica e digital (Figura 6).

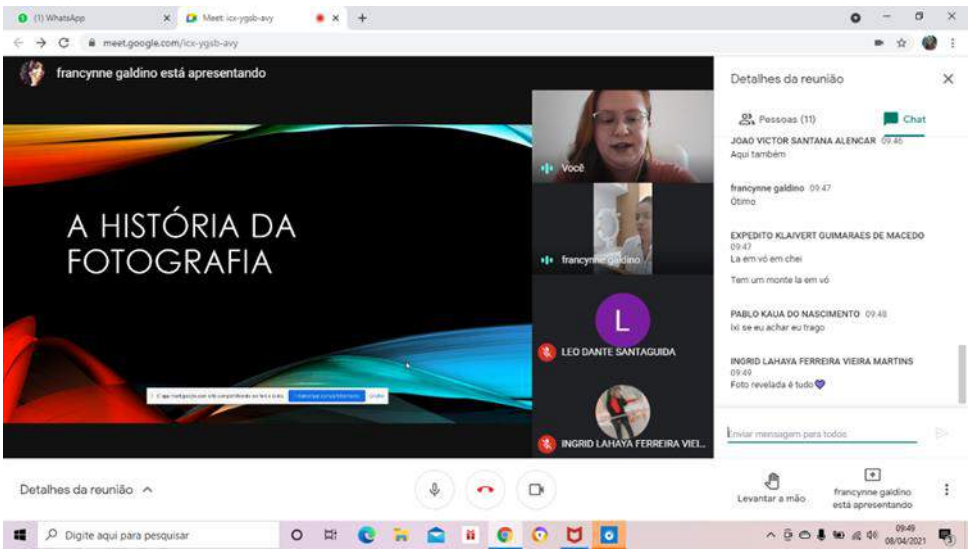


Figura 6 – Print da aula sobre fotografia. Fonte: Residentes

A proposição consistia que cada um escolhesse uma fotografia, do álbum de família, optamos pelo álbum de família, pois ao nosso ver, seria uma atividade pensada para o contexto “em casa” ao qual estamos vivendo, e possibilitaria um momento de aproximação entre os estudantes e as suas famílias.

Talvez uma conversa sobre o dia da fotografia escolhida, ou até mesmo lembranças ao rever as fotos antigas; deveria ser uma fotografia que despertasse algum sentimento afetivo e comparar a uma fotografia digital, ver os enquadramentos, algumas que ainda eram em preto e branco, também lembrando as foto-pinturas que existem em muitos lares, além de trazer o lado afetivo familiar, eles puderam fazer uma reflexão sobre os avanços tecnológicos da fotografia, desde a sua origem e inovações.

Foi notável o interesse pelo tema, onde tiveram uma grande participação, vale ressaltar também uma outra proposição que foi feita em sala virtual com a seguinte proposta: durante o final do último bimestre fizemos um planejamento de aula para tratar sobre a questão da pandemia e o ensino remoto, e as(os) estudantes teriam que realizar um pequeno vídeo (Figura 7).

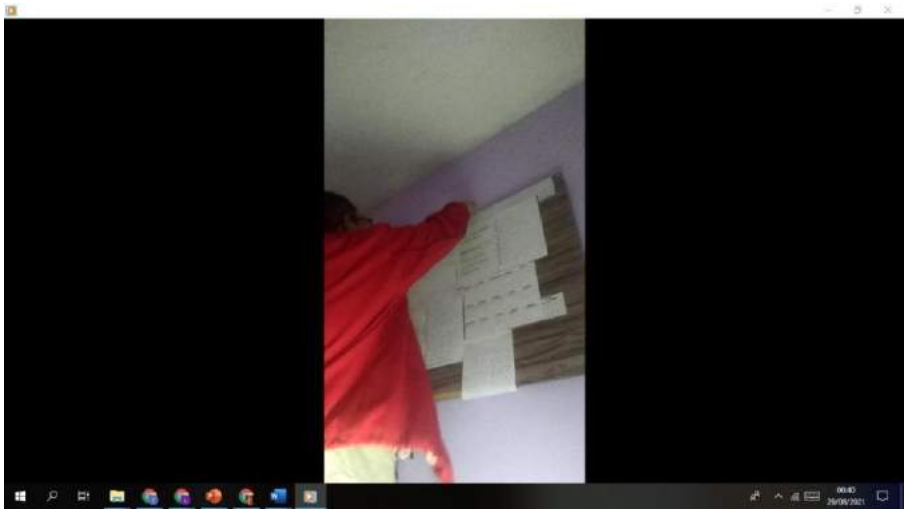


Figura 7 – Vídeo documentário (acrescentar o nome do estudante). Fonte: residentes

O vídeo deveria abordar questões sobre o ensino remoto e como está sendo essa vivência para as(os) estudantes. As(os) estudantes poderiam optar pelo documentário, por curtas, com ação, comédia etc. O resultado foi bastante positivo, pois trabalharam na construção de um roteiro, experimentaram efeitos de sonoplastia,

mostrando como rotina de estudos a parti dessa modalidade de ensino que estamos vivendo entre telas.

Compreendemos que esse formato remoto traz um grande cansaço físico e mental visto que temos que passar horas entre telas, tentando aprender conteúdos complexos, infelizmente sabemos que a grande maioria das(os) estudantes e professoras(es) enfrentam dificuldades, porém mostram como nos superamos e estamos aprendendo e nos reinventando para continuar esse processo de ensino e aprendizagem.

4. Considerações finais

O Subprojeto Artes Visuais do Programa Residência Pedagógica tem nos possibilitado aproximações com a docência em arte/artes visuais, porém no contexto de ensino remoto e não presencial como foi pensado o programa. Nesse contexto, passamos a refletir, discutir e propor estratégias para os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes visuais. Durante os encontros síncronos foi possível compreender a realidade em que as(os) estudantes, professoras(es) e as famílias estão enfrentando para assegurar a continuidade da escolarização, buscando superar as dificuldades.

A prática docente proporciona aos estudantes de licenciatura a oportunidade de estar experienciando a dinâmica escolar de tal maneira que sejamos capazes de pensarmos e reinventarmos práticas de aprendizagem significativas. Porém, tudo sempre foi pensado para o ensino presencial e não para o ensino remoto. Assim que o planejar e o ministrar aulas, propor processos de criação, exercitar a escuta e a fala entre professoras(es) e estudantes eram situações do presencial e agora tem sido essencial para o ensino remoto.

O estudante de artes visuais consegue ter uma ideia real de como será desafiador a sua atuação profissional, onde temos que lidar com diferentes contextos e mesmo assim continuar a prática docente de forma inovadora. A experiência com a regência é uma grande conquista, onde temos uma maior segurança para ministrar as aulas, visto que a primeira vivencia de um professor e professora costuma ser desafiadora, e isso se aplica também no contexto de ensino remoto.

O Programa de Residência Pedagógica desempenha um papel fundamental na formação inicial de professoras e professores, pois aproxima e ao mesmo tempo

articula teoria e prática, fazendo com que as(os) graduandas(os) e todos os envolvidos tenham essa importante experiência no processo de aprendizagem, ampliando e adquirindo conhecimentos por meio de troca de experiências e saberes.

Assim a Residência Pedagógica é a oportunidade de aprender como é o dia a dia de uma(um) professora(r) de artes visuais, como ela/e consegue desenvolver uma aula dinâmica, como planejar e organização o processo formativo, como também buscar conhecer a realidade de cada estudante, para assim poder compartilhar um exercício de escuta e partilha de saberes, sabendo das dificuldades encontradas neste contexto pandêmico que traz consigo muita insegurança, angustia, ansiedade por grande parte da população.

4. Bibliografia

Capítulo de livro
LOPONTE, L G. “Saiba o que ensinar em arte agora, pergunte-me como” ou dos caminhos possíveis a seguir**.**In: Organizador ICLE G. **Pedagogia da arte: Entre-Lugares da Escola**. Porto Alegre. Editora UFRGS.. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012, v.2. Cap. 1, p. 41 - 56.
Documentos eletrônicos
BNCC – **Ensino Médio**. Acesso em: 22 de ago de 2021. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ >

LAMPERT, J. **“Desafios da pesquisa em arte educação ou arte educação pela pintura. ”** . Acesso em 22 de ago. de 2021. Disponivel em < https://congressomateria.belasartes.ulisboa.pt/rede/2018_rede_02_05_Jociele.pdf >

TOMAZINHO, **Paulo. Ensino Remoto Emergencial: A Oportunidade da Escola Criar, Experimentar, Inovar e se Reinventar.** Acesso em: 22 de ago. de 2021. Disponível em: < https://tomazinho.com.br/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar/

ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NOS ANOS INICIAIS

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França1
Nélia Lúcia Fonseca2
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães3

Resumo:
Objetivamos neste artigo problematizar a construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios no escopo da legislação vigente para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais na perspectiva do Documento Curricular do Estado do Pará (2019). Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo descritivo com base nas referências bibliográficas. Para as relações étnico-raciais Cavalleiro (2012); identidade negra Gomes (2004, 2016) e Anjos (2018); para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais Barbosa (2012), Magalhães e Pimentel (2018), e outros. Os resultados evidenciam ser desafiador trabalhar com a formação de professores em Artes Visuais e inserir no currículo escolar os elementos característicos da cultura afro-brasileira na perspectiva de valorizar e preservar as raízes culturais de matriz africana corroborando para forjar a identidade da criança negra positivamente.

Palavras-Chave: Ensino/aprendizagem; Artes Visuais; Anos Iniciais; Identidade negra.

ABSTRACT
In this article, we aim to problematize the construction of the identity of the black child in the early years of elementary school and the challenges in the scope of the current legislation for the teaching/learning of Visual Arts from the perspective of the Curriculum Document of the State of Pará (2019). Methodologically, the research is qualitative and descriptive based on bibliographical references. For ethnic-racial relations Cavalleiro (2012); black identity Gomes (2004, 2016) and Anjos (2018); for teaching/learning in Visual Arts Barbosa (2012), Magalhães and Pimentel (2018), and others. The results show that it is challenging to work with the training of teachers in Visual Arts and to insert in the school curriculum the characteristic elements of Afro-Brazilian culture in the perspective of valuing and preserving the cultural roots of African matrix, corroborating to forge the identity of the black child positively.

KEYWORDS: Teaching/learning; Visual arts; Early Years; Black identity.

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Artes/PPGARTES/UFPA. Licenciatura em Educação Artística-Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará. Professora de Artes Visuais da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. EA/UFPA. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq) e Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Representante Estadual da FAEB.
[2] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Artes/PPGARTES-UFPA. Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará. Professora da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq). Associada da Federação de Arte/Educadores do Brasil/FAEB.
[3] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação da EBA/UFMG. Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas pela UFPA. Docente Associada da Universidade Federal do Pará. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG- (CNPq) e Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq). Membro da Diretoria da Federação de Arte/Educadores do Brasil-FAEB.

1. Introdução

Certamente você já ouviu dizer que o preconceito, a discriminação e o racismo não nasceram na escola. Premissa essa que concordamos, mas como professoras da educação básica e ensino superior, temos a compreensão que por trás da "brincadeira[4]" (falas depreciativas quanto a cor), assim nomeada até por professores por falta de conhecimento, são atitudes preconceituosas e racistas de alunos, às vezes nem tão brancos, direcionadas aos alunos negros no espaço escolar e que precisam ser enfrentadas e combatidas.

A Lei nº 10.639/2003, está próximo de completar 20 anos que foi sancionada, o mote era combater o racismo[5], preconceito e discriminação e todas as opressões herdadas pelo povo negro submetido ao processo de escravização, e a melhor forma de insurgência contra o racismo seria pela educação formal, alterar o currículo para que atenda a diversidade étnico-racial inserida no espaço escolar.

Promover formações aos professores, gestores e técnicos pedagógicos, para que se apropriem de conhecimentos acerca da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e tais conteúdos sejam inseridos no currículo para combater o poder, o domínio do branco colonizador sobre os negros e indígenas é um grande desafio, pois segundo Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2008, p. 28-29) o domínio do ser superior sobre as pessoas ou grupos tidos subalternos "[...] se manifesta em relação de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos ao arbítrio de outros". A discussão e conteúdo acerca desse poder e a desigualdade social e cultural precisam ser inseridos no currículo da educação básica.

Nesse sentido, para a definição de currículo, corroboram Lucia Pimentel e Ana Del Tabor Magalhães (2018) que deixam evidente:

> Todo currículo é uma norma, que pode ser "aplicado" como regra obrigatória a ser cumprida, quanto como uma referência para novas propostas e ações.

[4] Destacamos a esse respeito, a importância do domínio pelo corpo docente da escola de um arcabouço teórico-metodológico para desconstruir essa errônea visão de ser "brincadeira" (apelidos e piadas de cunho racial, neguinho, cabelo duro, e outros) dos colegas e combater de forma fundamentada o racismo no espaço escolar.

[5] Consideramos o conceito de racismo com base em Gomes (2005, p. 52) O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que consideram a existência de raças superiores e inferiores.

> Nesse sentido, é necessário que haja condições para que professores e alunos possam pensar imaginativamente e possam realizar tarefas em que seu potencial seja desenvolvido, tanto criativamente quanto pessoalmente (2018, p. 222).

Por isso, a equidade na educação brasileira demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar nas etapas da educação básica e ensino superior, de forma que contribuam para forjar positivamente a identidade do negro. É necessário entender o conceito de identidade na perspectiva apontada por Nilma Lino Gomes (2005) que considera:

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Para a autora é na interação com os outros, nas relações sociais e culturais, na história, na vivência das manifestações culturais, nas tradições do povo, que se constroem a identidade. Nesse sentido, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a educação pode assegurar às crianças negras experiências, vivências que se desenvolvam criativamente em interação com as outras crianças e possam se ver com boa autoestima. Entretanto, Eliane Cavalleiro (2012) em sua pesquisa de 1999, fundamentada a partir de outros pesquisadores, desvela argumentos para mostrar como a identidade do negro estava estigmatizada na formação do país.

Isto porque, liberto, mas sem dinheiro e deixados à própria sorte, ou seja, as famílias negras eram desprovidas de contatos sociais e influentes para gerir condições de se autoproverem das necessidades básicas (BASTIDE e FERNANDES, 1955). Diante dessa difícil realidade em que se encontrava o povo negro, sofriam/sofrem todos os tipos de preconceito e discriminações, minando a autoestima e a própria identidade. Sales Augusto dos Santos (2005) afirma:

> Logo ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição (SANTOS, 2005, p. 21).

A luta pela igualdade racial dos negros se arrasta por séculos. Quanto ao preconceito racial vivido por esse seguimento no século XX no Brasil, era de forma subliminar, mas está se (re)configurando no contexto político/social atual. Nesse

sentido, ele aparece de forma mais escancarada[6]e várias denúncias de preconceito e discriminação são feitas diariamente.

Posto isto, a questão que levantamos é: Como construir a identidade das crianças negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder essa questão, as pesquisas desenvolvidas por Cavalleiro (2012) deixam evidente que as crianças negras, desde a educação infantil, no processo de socialização são conduzidas para o silêncio e para a submissão acerca do racismo. Por outro lado, a reprodução do silenciamento pela família, objetiva passar à criança negra a ideia de ser ela aceita pela comunidade escolar.

Posto isto, pensamos nas crianças paraenses que adentram nas escolas públicas e as formas de problematizações das questões levantas por Cavalleiro (2012) no que diz respeito às relações étnico-raciais inseridas no Documento Curricular do Estado do Pará para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019), elaborado a partir do pacto interfederativo previsto pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018).

No escopo do Documento Curricular do Pará, defende-se o respeito às diversas culturas que compõem a Amazônia e suas interrelações no espaço e no tempo como princípio. Dessa forma, o documento evidencia que os currículos são construídos a partir da produção histórica e cultural dos povos que constituem a região Amazônica, negros e indígenas, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, na produção artística e literária, na culinária, etc. (PARÁ, 2019).

Apoiadas nessa premissa, consideramos que existe nas falas dos organizadores do Documento Curricular do Estado do Pará da Educação Infantil e Ensino Fundamental/DCEPEIEF (PARÁ, 2019), uma falácia, porque na realidade, não teve a participação coletiva dos professores na construção de um currículo que contemplem as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, e seja inserido no currículo escolar a história e cultura de negros e indígenas que por séculos tiveram suas histórias negadas ou

[6] A Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério da Cidadania deveria promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Mas o presidente da FCP Sérgio Camargo (negro), indicado pelo governo federal é acusado de discriminar e perseguir negros. São vários episódios de racismo, registrados em vídeo e áudio que ganharam o noticiário, como os casos de dois clientes que foram acusados de levarem mercadorias de shoppings. O outro caso, um jovem foi considerado suspeito de furtar uma bicicleta, e por último, uma moça negra foi humilhada depois de vencer um concurso de beleza. Consulta em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/06/20/ataques-racistas.

contadas na perspectiva do colonizador de forma estereotipada, o que contribuiu para uma representação negativa cristalizada no imaginário social dos brasileiros.

Diante de tais questões, este estudo tem como objetivo problematizar a construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios da Lei nº 11.645/2008 para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais na perspectiva do DCEPEIEF (PARÁ, 2019).

No delineamento metodológico, adotamos o estudo de cunho qualitativo descritivo, a partir da fundamentação bibliográfica com os seguintes autores: sobre as relações étnico-raciais com Cavalleiro (2012); identidade negra Gomes (2005, 2016), Anjos (2018); para o ensino/aprendizagem em Arte/Artes Visuais com Barbosa (2012), Magalhães e Pimentel (2018); a Lei nº 11.645/2008 e o DCEPEIEF (2019).

Essa busca teórica bibliográfica inicia-se com base no levantamento do pesquisador em fazer o registro disponível de pesquisas anteriores na área acadêmica e científica. São fundamentais para a investigação de [...] “dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores que já investigaram o objeto de pesquisa. (SEVERINO, 2007, p. 122). Assim sendo, os autores citados deram os fundamentos a essa investigação.

Este artigo contempla em sua estrutura: a introdução da temática abordada; problematiza sobre a identidade das crianças negras nos anos iniciais e sobre a legislação vigente no desenvolvimento do ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Na sequência finaliza com as considerações finais.

2 - Identidade negra nos anos iniciais

No Ensino Fundamental, a segunda etapa da Educação Básica é denominada de Anos Iniciais. As crianças ingressam nessa etapa no 1º ano escolar, normalmente aos seis anos completos e vão até o 5º ano, com dez anos. Nos Anos Finais, vão do 6º ao 9º ano com a idade de quatorzes anos. Neste estudo, nos deteremos em investigar os Anos iniciais, etapa significativa de construção da identidade das crianças e no processo de ensino/aprendizagem por meio da interação com os “outros” nas práticas educativas do componente curricular Arte/Artes Visuais.

Posto isto, afirmamos que é difícil conceituar identidade, pois é preciso considerar a complexidade intrínseca do qual se reveste o termo. Tem usos diversos

em que há ou expressa similaridade, e quando são agregadas a ela certos adjetivos como cultural, étnica, negra e afro-brasileira, nesse sentido, identidade representa um grupo humano, quer seja pela sua cultura, ancestralidade, raça ou cor. Munanga (2004, p. 14) assevera: “identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história território, cultura, religião, situação social etc”.

Refletindo sobre a definição de identidade de acordo com o autor, percebemos que são fundamentais para a autoafirmação alguns traços, elementos e caracteres específicos de determinado grupo humano. Isso representa um coletivo, por exemplo: de indígenas, com suas características e traços culturais, a pintura corporal, as celebrações, a cerâmica, que assim, os distingue de outros grupos como os quilombolas, os ribeirinhos, de mulheres, e outros grupos correlatos.

Segundo Gomes (2005, p. 43) “A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Porém, consideramos que forjar uma identidade negra positiva na criança dos anos iniciais, que por conta do processo de escravização pelo qual o negro foi submetido, diariamente aprende que precisa negar-se a si mesma e silenciar diante das questões raciais para ser aceita. Não é fácil, ao contrário, tem muitos desafios.

Com o objetivo de exemplificar essa assertiva, é bem emblemático o depoimento de Djamila Ribeiro (2019) aqui narrado:

> *Desde cedo, pessoas negras são levadas s refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (RIBEIRO, 2019, p. 23-24).*

Afirmamos no início desta pesquisa que o preconceito, a discriminação e o racismo não nasceram na escola, mas as crianças negras, a exemplo de Ribeiro (2019) e de Cavalleiro (2012), sofrem no espaço escolar as mazelas do racismo. Assim como

a autora, quantas crianças nos anos iniciais que estão na fase de construção de suas identidades, passaram ou estão passando por essa violência por conta da identidade negra dentro do espaço escolar? Portanto, sem que seja feito uma interferência pedagógica positiva, a criança pode perder o encanto pela escola. Assim como a autora Ribeiro (2019), a criança pode apresentar problemas de autoestima, envergonhada da cor de sua pele, poderá ter dificuldade de comunicação e de aprendizagem e não consiga avançar de ano. Essa é a realidade de várias crianças negras. Como dito antes, os desafios são muitos.

3 - Lei nº 10.639/2003 no ensino/aprendizagem em Artes Visuais

Implementar a Lei nº 10.639/2003 é complexo, na verdade representa para Coelho e Coelho (2014, p. 21) um desafio por conta do que se propõe subjetivamente: “Alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos”. A lei evidencia a necessidade urgente de práticas pedagógicas ‘descolonizadoras’. Não basta falar: não sou racista, é preciso ação, práticas de aprendizagens que promovam a superação do racismo e a desigualdade racial (RIBEIRO, 2019).

Entretanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação brasileira, nas salas de aula, ou seja, no currículo, é o grande desafio para desconstruir o racismo reproduzido durante séculos, objetivando construir outra imagem do negro e forjar sua identidade de forma positiva.

A educação escolar brasileira, quando incorporar no currículo a educação para as relações étnico-raciais, como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), no processo ensino/aprendizagem espelhará a diversidade histórico-cultural do povo negro, indígena e europeu nivelados em igual valor. E, a sociedade compreenderá a importância do Brasil se reconhecer como um país multicultural.

Nessa perspectiva, a base nacional comum curricular considera que o componente curricular Arte pode promover a partir do diálogo intercultural as diversas culturas. Vejamos:

> *O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às*

> *diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p. 193).*

A BNCC corrobora afirmando que ao longo do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, os alunos devem adquirir conhecimentos que contribuam para expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e, também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BRASIL, 2018). Além de promover no ensino/aprendizagem a produção artística de elementos visuais estéticos/culturais para os alunos dos anos iniciais, visibilizando seu próprio contexto tendo como referências as pesquisas das diversas culturas, incluindo a afro-brasileira no currículo escolar.

A Lei nº 13.415, de 2017, o Art. 26, § 2º, assim disposto: "O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica". E no § 6º é esclarecido que "as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (Redação dada pela Lei nº 13.278/2016).

A Lei nº 13.415, de 2017 prever a necessidade de professores qualificados para ministrar o componente curricular Arte, e em conexão com a Lei nº 10.639/2003, que prever a inclusão obrigatória no currículo da história e cultura africana e afro-brasileira, elas deram as bases legais que possibilitaram aos professores de Artes fomentar a reflexão no ensino/aprendizagem de conhecimentos artístico/estético/culturais para construir bases de respeito às diferenças e o diálogo intercultural e pluriétnico, bem como, uma percepção da sua criação e a do outro, de um olhar local/global e das diversas culturas.

Para que ocorra o ensino/aprendizagem de forma que possa insurgir-se contra qualquer tipo de racismo, que as crianças negras no espaço escolar possam se identificar positivamente, é preciso abordagens artísticas em que os alunos conheçam, reflitam e valorizem a história e cultura afro-brasileira, a partir da apresentação dos artistas negros, obras de arte, imagens, como Cláudia dos Anjos (2018) afirma:

> *Essas abordagens artísticas são, também, potentes para a reflexão e autorreflexão, uma vez que podem apontar possibilidades em que os sujeitos são vistos e se veem em diferentes formas, situações e perspectivas, provocando tensionamentos entre os conhecimentos*

> *prévios dos (as) estudantes, as suas relações com seus contextos e com suas culturas por meio do acesso a outras imagens, materiais e construções artísticas. Esse acesso a essas abordagens e experiências podem suscitar de forma significativa novas construções ou reconstruções de ser e estar no mundo, bem como as potencializações das emoções, sentidos, percepções de si e do mundo que o rodeia (ANJOS, 2018, p. 383)*

A autora compreende que o ensino/aprendizagem em Arte precisa ocorrer de forma a construir conhecimentos sobre outras culturas e relaciona-las às experiências significativas para as crianças negras. Fazer referências positivamente nas aulas de arte, da música, da cultura da ancestralidade da população negra. Além disso, a arte contribui para a interação crítica das crianças desde cedo frente a complexidade do mundo, isso pode ocorrer por meio das histórias e fábulas africanas, que na interpretação e criação artística pode ser sugerido a ilustração dos personagens, são imagens que povoarão o imaginário das crianças negras e brancas. O que pode favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. “Além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixa de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades” (RIBEIRO, 2019, p. 42).

Dentre as várias possibilidades de abordar a temática é importante considerar que as crianças costumam gostar de filme[7], com isso a seleção do filme, cuja história, aborde e valorize a cultura afro-brasileira poderá despertar a curiosidade e o interesse das crianças. Sugerimos que o professor de Arte dialogue a partir das principais ideias do filme, fazendo perguntas como: que outro final daria ao filme? que personagem parece com alguém que elas conhecem? quais as características dos personagens? que elementos ou personagens podemos relacionar com a cultura ou comunidade local?

Essas sugestões de atividades nas aulas de Arte/Artes Visuais possibilitam forjar a identidade da criança negra elevando a autoestima. A abordagem de conteúdos sobre os artistas afro-brasileiros; as histórias e fábulas africanas e os filmes, precisam de fundamentação teórico-metodológica que guie o professor para uma educação antirracista e alcance os objetivos propostos na abordagem pedagógica/artística, assim

[7] Não vamos entrar no mérito da discussão sobre a imagem estereotipada reproduzida pelo cinema brasileiro por conta de não ser objeto dessa pesquisa. “O negro foi posto no centro da cena, não obstante, sua marginalização foi potencializada através dos estereótipos raciais associado a sua imagem” (SOUZA, 2006, p. 18). Cf. em: SOUZA, Edileuza Penha de. Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei nº 10;639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

como faz Anjos (2018) em sua atividade Retrato e Autorretrato, ao abordar a igualdade étnico-racial:

> *A imaginação foi incorporando às expressões das crianças, além disso, foi perceptível aceitação delas como negras – havia uma dificuldade grande nessa aceitação, sobretudo, para as crianças com menos melanina: se achavam brancos e no direito de chamar o (a) colega de "neguinho" ou "cabelo ruim", expressões pejorativas que já foram utilizadas e, ainda o são no Brasil, para desqualificar os seres humanos negros (ANJOS, 2018, p. 389-390).*

O trabalho da autora nos pareceu bem positivo pelos resultados apresentados. Porém, outro desafio para a implementação da Lei nº 10.639/2003 é a inserção no Projeto Pedagógico dos Cursos de graduação da temática das relações étnico-raciais. Nesse sentido, corrobora Wilma Baía Coelho (2009, p. 97) "Uma das responsabilidades do curso de formação de professores [...] seria encontrar caminhos que tornem o professor habilitado a desmantelar as representações racistas presentes no conteúdo didático, em seu comportamento e [...] dos alunos". O domínio do aporte teórico acerca da temática das relações raciais é imprescindível para que o professor enfrente a questão racial na escola.

Portanto, além da legislação é preciso formar os professores, habilitá-los com um arcabouço teórico, uma base conceitual acerca da história e cultura afro-brasileira, nesse sentido, Ana Mae Barbosa defende que: "Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção da sua própria nação" (BARBOSA, 2012, p. 14). Entendemos que a formação do professor de Arte é imprescindível para que o mesmo possa refletir, fruir e selecionar seus Objetos de Conhecimento levando em consideração a interculturalidade local e regional.

No ensino do componente curricular Arte o aluno terá oportunidade de conhecer o patrimônio histórico e cultural dos diferentes povos que compuseram a sociedade brasileira citamos a habilidade nº 25 do DCEPEINF retirada da BNCC:

> *(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (PARÁ, 2019, p. 210).*

A questão é que em estudo anterior das autoras, se constatou que dos sessenta (60) professores da rede estadual investigados nenhum participou da

construção do documento curricular de Belém-PA e desconhecem o mesmo; em suas práticas pedagógicas eles não estão se apropriando da BNCC e nem relacionando-os aos contextos local e regional.

4 – Considerações finais

Neste artigo se objetivou problematizar a constituição da identidade da criança negra nos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios no escopo da Lei nº 11.645/2008 para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais, consideramos ser desafiador inserir no currículo escolar os elementos característicos da cultura afro-brasileira fazendo a conexão com os presentes na comunidade, que são ressaltados nos eventos culturais, de forma a valorizar e preservar as raízes culturais de matriz africana.

Ademais, uma formação frágil não permite que os professores incluam no ensino/aprendizagem conteúdos/atividades significativas sobre o racismo, a não inserção da temática das relações étnico-raciais nos currículos escolares e a ausência dos professores na elaboração do DCUEPEINF, reverberam na implementação da Lei nº 11.645/2008, que ainda acontece por meio de trabalhos pontuais que inserem a história e cultura afro-brasileira e africana de forma esporádicas ou em datas de celebração sem a devida fundamentação teórica para subverter o racismo, o preconceito e a discriminação que as crianças negras sofrem no espaço escolar, como narrou Ribeiro (2019).

Não pretendemos esgotar o tema, mas sim provocar outras discussões e estudos. Entendemos que não há outra forma de forjar as identidades das crianças negras positivamente no espaço escolar que não seja pelo diálogo e o desvelamento das diversas culturas que formaram a identidade cultural brasileira, apresentem o negro como trabalhador que contribuiu com o alicerce da economia do país e seu legado cultural. Se faz necessário desenvolver o processo ensino/aprendizagem nas aulas de Artes Visuais em que as culturas, histórias e expressões artísticas dos povos negros e indígenas, tenham sentido e significado às crianças negras, indígenas e brancas.

5 – Referências

ANJOS, C. R. dos**.** Retrato e Autorretrato: possíveis (re) criações para a igualdade étnico-racial. In: **XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES**. Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações – Brasília, DF: 2018. P. 378-392.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. (Org.). - São Paulo: Cortez, 2012.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. (Orgs.) **Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo; Anhembi, 1955.

BRASIL**, Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira

BRASIL, **LEI Nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL, **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação. 2005

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DJAMILA, Ribeiro. **Pequeno manual antirracista**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. - 10. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARÁ, **Documento Curricular do Estado do Pará para Educação Infantil e Ensino fundamental**. 2ª Edição revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

CONSTITUIÇÃO: ENSAIOS DE EXPERIÊNCIAS QUE COSTURAM E ENTRELAÇAM A DOCÊNCIA

Lívia Lempek Trindade Monteiro [1]
Daniela da Cruz Schneider [2]

Resumo:
Este texto apresenta uma etapa do processo de escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso, defendido no primeiro semestre de 2021 pelo curso de Artes Visuais licenciatura da FURG. Consiste em um ensaio sobre constituição docente a partir de minhas experiências e introduz conceitos de per/formar e percorrer a trajetória docente. Por isso, relato como forma de escuta e costura de mim, de forma inacabada ao entender a formação docente um processo ou gesto também inacabado. Por fim, de forma introdutória, costuro conceitos para pensar a docência como processo e percurso. Os subtítulos são metáfora ao processo de fazer crochê e costurar.

Palavras-Chave: Constituição Docente; Costura; Experiências; Trajetória.

Resumo em língua estrangeira:

This text presents a stage in the writing process of my Course Conclusion Paper, defended in the first semester of 2021 by the Visual Arts degree course at FURG. It consists of an essay on teacher constitution based on my experiences and introduces concepts of per/training and going through the teaching trajectory. Therefore, I report as a way of listening and sewing myself, in an unfinished way when understanding teacher education as a process or gesture that is also unfinished. Finally, in an introductory way, I sew concepts to think about teaching as a process and path. The subtitles are metaphors for the crochet and sewing process.

Palavras-Chave: Faculty Constitution; Sewing; Experiences; Trajectory.

1. Pontos iniciais, também denominados por correntinha.

Em uma das primeiras aulas que tive no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, uma professora nos perguntou quem

[1] Pós-graduanda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel);
[2] Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande, no Instituto de Letras e Artes, nos Cursos de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado.

éramos. Eu, com certeza, desmilinguei[3], pois não sabia quem eu poderia ser e, ainda, foi preciso compartilhar com a turma. Desmilinguir, no contexto deste texto, é sinônimo de se ver vulnerável, é ficar vermelha em uma sala de pessoas olhando para mim e esperando que eu fale, enquanto percebo que estou vermelha e que todos vêem minha vulnerabilidade, ela tem cor. Algumas vezes, ao ser observada, consigo manter a pose, segurar-me em alguma força e segurança que há em mim, mas, em outras, perco essa capacidade, caio. A cor ainda volta: fico vermelha! No entanto, aprendi a identificar onde essa força está localizada. Estou aprendendo o caminho de ter coragem da minha vulnerabilidade. A pergunta, principalmente naquele espaço e tempo, foi uma das mais desafiadoras que já me foi lançada, porém, só depois de esquecer o acontecimento e ter outras experiências consegui compreender o motivo dessa provocação: a necessidade dos docentes de pensar nos processos, nas histórias e nas experiências que os constituem. É preciso, então, cultivar certa coragem e escuta de si.

2. Segunda carreira.

A atitude de me interrogar sobre a constituição de si dá materialidade aos processos de subjetivação que existiam em mim. Ao olhar para as experiências que constituem a minha docência, o faço com intencionalidade, buscando mapear como venho me tornando quem sou e de que modos tais experiências me tornam sujeitas de certa docência. Das experiências produzem-se os saberes. E é por isso que me atento a elas. Relatos são importantes para o exercício da memória e da reflexão, mas, para além disso, trabalho aqui com os conceitos, considerando que “conceito é um dispositivo que faz pensar” (GALLO, 2003, p.35). É no exercitar os conceitos, a teoria, os quais possibilitam reflexionar a minha prática docente e a minha própria constituição, que a práxis educativa pode ser ativada, produzida.

Na composição com conceitos do campo da Performance, da Educação e de inspiração na Filosofia da Diferença – retomando o que muitos teóricos e pesquisadores já propuseram, construo aqui linhas de pensamentos e interações, estabelecendo as conexões que produzem sentido para a minha escrita.

> *Se não cabe ao conceito ser verdadeiro, ele também não está para ser compreendido. Não nos importa se compreendemos ou não um*

[3] a máscara caiu, perdi a pose!

> *determinado conceito; importa que ele seja ou não operativo para nosso pensamento; importa que ele nos faça pensar, em lugar de paralisar o pensamento. Importa que tenhamos afinidade com um certo conceito, afinidade que se produz pelo fato de ele agenciar em nós mesmos certas possibilidades. (GALLO, 2003, p.)*

Cada conceito é um encontro, que produz em mim uma marca ou mesmo um rasgo. Me movimento pelo território conceitual, pinçando daí os fios que vão costurando, bordando e, muitas vezes, suturando a minha elaboração docente. Uma conversa com os conceitos, como se eles fossem parte dos relatos de si que trago aqui.

Traçar a trajetória de desenvolvimento da minha performatividade docente através da memória e de minhas experiências me faz perceber que estou agora diferente do que era. Não são somente as experiências que relato aqui que importam, mas, principalmente, reestabelecer seus sentidos e aliá-las aos conceitos e às reflexões. É o acontecimento do escrever e do pensar sobre e com elas, relacioná-las aos processos dessa escrita, constituindo-me e fazendo a diferença no agora – atitude de presença. Nesse sentido, constituir o território enquanto caminho: “Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo.” (PEREIRA, 2016, p.22)

Não é somente lembrar e relatar, e sim traçar novas linhas e esboços sobre o que está em construção. É retomar as marcas produzidas pelas diferentes experiências que me elaboram e me constituíram até aqui enquanto docente, a memória enquanto indícios de si.

> *trabalhar com a memória tem sentido na medida em que registro as marcas mobilizadas ao mesmo tempo que as recupero transmutadas em outra coisa que não é mais o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para a qual elas contribuem, em suas novas performances. (PEREIRA, 2016, p.49)*

Traçar. Uma forma de compreender esse infinito exercício de constituição de si pode ser a cartografia enquanto prática ou pragmática de pesquisa investigativa, que dispensa os processos meramente instrumentais de coleta e análise de dados, mas como uma “a ideia de pragmática está ligada a um exercício ativo de operação sobre o mundo” (COSTA, 2014, p.67).

Por isso, está focada nos trajetos e nos encontros durante o processo da pesquisa e não na essência do que está sendo pesquisado. Uma essência origina-se na pergunta o quê? pode fixar deslocamentos. Sua pergunta, antes, é pelas condições de possibilidade, pelos comos? da investigação. Pois, valoriza os processos, as experimentações e menos as formas fechadas e empacotadas dos resultados de pesquisa. Encontros estes não apenas com pessoas (artistas, teóricos, colegas, professores), mas com ideias, ações, campos de conhecimentos, conceitos, obras, entre tantos outros corpos capazes de encontros. Para cartografar, é preciso estar em

territórios e estar em construção desses territórios, não como observador, mas conhecer-fazendo. O território se constitui na medida em que ações sobre ele vão sendo efetuadas.

3. Revisando o molde, que pode ser entendido como um mapa para o crochê.

Para pensar minha constituição docente, proponho, então, três territórios: elementos que compõem esse trajeto, traçando um caminho pelas e com as memórias (território vivencial), pelas e com conceitualizações (território conceitual), em um processo de singularização (território poético).

> *Território é, antes, um certo estado de processualidade de ser que pode ser caracterizado pela trama composta pelos traços (passados e presentes) atualizados pelo sujeito em sua figura vivida e as forças interferentes e vitalizantes do mundo. Território é um pulsar, é um complexo de forças vivas e revitalizadas que se põe e, ao se pôr — porque é processualidade — já inicia sua decomposição, seu desfazimento. É uma figura provisória estabelecida pelo atravessamento de forças que, ao presentificar-se, desencadeia imediatamente seu potencial de desterritorialização, abrindo-se para a processualidade essencial e retornando à abertura ao movimento infinito que, perpetuamente, engendrará esse ciclo de ser/vir-a-ser. (PEREIRA, 2016, p.120)*

No território vivencial, as principais memórias abordadas são as vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), lugar onde comecei a exercitar, pensar e performar minha docência, assim como em situações da sala de aula em geral, nas experiências escolares, como aluna desde a pré-escola até a Universidade, as quais são determinantes para a constituição da docência dos futuros professores (SANTANA; PEREIRA, 2019). Nesse contexto, todo o tempo em que fui aluna já estava criando concepções do que é escola, educação e ser professora, o que influencia no hoje.

Vejo esses resgates como uma forma coerente de “concluir” algo, mesmo sabendo que daqui a vinte anos estarei ainda em processo de compreensão do que vivi no curso, assim como somente hoje consigo entender a relevância da formação que tive na Educação Infantil. Olhar o que me moveu até aqui, acasos e destinos, dá sentido ao vivido, ao percorrido.

Entretanto, as experiências não estão restringidas aos ambientes escolares, pois lugares não institucionais também nos formam: “entendemos que, também pela maneira como o sujeito vive e experimenta situações na vida, acaba construindo um jeito singular de ser professor.” (SANTANA; PEREIRA, 2019, p.03)

O território conceitual evidencia-se pela relação e proposição da práxis, inspirando-se em Freire (2005), que a diz como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (p. 38). Assim, entre o território vivencial e o conceitual se encontra a transformação. Uma transformação que me coloca em ação ao relacionar as

vivências (não somente do passado, mas do presente e as que possam reverberar depois) com pensamentos e conceitos. O que há entre esses territórios é a produção de sentido, quando o pensar sobre e uma experiência se relacionam.

O território poético se encontra na forma, no gesto e na performatividade. Encontra-se nas palavras, no processo, no percorrer e no caminhar. Encontra-se nas marcas, em mim, nos que me passaram. Encontra-se no fazer, na escrita, no que estou fazendo agora. Encontra-se no olhar e na escuta, na forma de estar e ver.

> *Quando se apresentou o ato criador como um processo que tende para a concretização do projeto poético do artista, foi enfatizado que esse projeto não é claramente conhecido e que se define enquanto a obra vai sendo executada. Essa visão se aplica tanto ao percurso de construção de uma obra específica, como ao percurso da obra de um artista como um todo. O processo é o meio pelo qual o artista aproxima-se de seu projeto poético. (SALLES, 1998, p.130)*

Salles (1998) segue:

> *o percurso criador, ao gerar uma compreensão maior do projeto, leva o artista a um conhecimento de si mesmo. Desse modo, o percurso criador é para ele, também, um processo de auto-conhecimento. O artista se conhece diante ele um espelho construído por ele mesmo. Rasurar a possível concretização ele seu grande projeto é, assim, rasurar a si mesmo. (p.131)*

Essa dimensão poética se enreda na produção de si docente, um alimenta o outro. Nas composições de fotografias expostas nos ensaios a seguir foi possível explorar o campo imagético como disparador de conceitos e o processo de constituição docente como potência poética. O território poético se encontra e se perde, não tem fronteiras universais, elas são costuradas, imperfeitas. Fronteiras manuais, em que um traço nunca é igual ao outro. Linhas que traçam o que me toca, que não são iguais as linhas que te tocam. No processo poético habita um campo de descoberta de si poderoso. No fazer, faço-me.

Ao caminhar por esses territórios, estarei singularizando minha performatividade docente. Esta é uma produção de diferença, não só é se tornar algo que não era antes, mas, principalmente, pensar sobre a diferença que está sendo produzida. O processo de produção de diferença é o agora, aqui, enquanto penso e relato o que aconteceu na sala de aula em 2018, crio uma nova forma de me relacionar com a docência e com minha forma de docência, estou produzindo diferença na minha performatividade docente. Trata-se de um movimento de singularização, que vai se produzindo ao mapear e escutar os processos, os meios, as formas de solucionar problemas e lidar com situações. trata-se, também, de atentar para os modos como se propõe algo. Escutar os comos de cada experimentação, prática e processo que deixa marcas na minha performatividade docente.

> *A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os*

> *indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual indivíduo se submete a subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.33)*

Nesse contexto, compreendendo que a expressão parte do íntimo, da subjetividade e da experiência, é válido analisar vivências e suas reverberações para que, com isso, entenda-se os processos de formação.

4. Costurando as peças.

Pelo PIBID, veio o enfrentar o exercício docente. E, então: Como ser professora? Quais caminhos seguir? Voltei meu olhar para os modos como performavam minhas professoras, buscando um certo “jeito de fazer”. Olhei para o como, mas perguntando pelo o quê? De um certo modo, buscava uma receita para ser professora. Não era isso! Percebi, então, que não existe uma performance espelho que seja possível copiar para se tornar professora, não há atitude certa ou o jeito certo de conduzir atividades. Observando minhas professoras, consegui ver, na forma que elas se posicionavam e conduziam as aulas, um pouco delas mesmas.

Na faculdade, pude ter contato e conhecer um pouco mais das minhas professoras do que antes (nas escolas), como se estivessem mais despidas ou por meu olhar estar direcionado para questões que envolvem a docência ou, ainda, provavelmente, por ambos. Tornava-se mais evidente a diferença de cada uma e por um tempo pensei que com esse exercício de observação eu poderia selecionar o que mais admirava de cada uma e tentar compor em mim uma super-professora. Acho que é uma ótima forma de auto-observação para a construção do que quero ser, da utopia de alguém que busco ser, encontrar nelas a arte/educação que eu quero seguir e continuar construindo. Porém, compreendi que essa super-professora nunca vai existir fora dos meus sonhos, eu não sou um conjunto do que eu admiro em cada professora minha, infelizmente, até porque isso seria impossível, teria que ter multi personalidades, pois enquanto admiro a calma de uma, desejo a inquietação da outra, em outra percebo uma praticidade invejável na fala, ao mesmo tempo desejo ter a capacidade de devanear e destrinchar algo por horas que poderia ter sido resolvido em segundos. Como ser tudo o que se quer ser?

Quando percebi que a forma delas se posicionarem diz muito sobre elas, muito mais do que eu possa compreender, entendi que a minha forma também fala sobre mim, uma professora que, com suas subjetividades, traumas e inseguranças, coloca-se na frente de sujeitos, vulnerável aos seus olhares tão observadores quanto os meus, ou talvez mais cruéis, ou desinteressados, enfim, olhares alheios. Esqueci de me colocar como uma delas, como uma professora, mesmo sendo eu a professora que mais observei e, principalmente, a que mais critiquei. Entendi que, para ser algo, não é ser

ninguém além de mim e que é isso que constrói a minha performatividade e não a da super-professora. Isso não significa que a observação não seja um passo relevante, pelo contrário, continuo observando os outros para tentar, de certa forma, inspirar-me e aprender. Performatividades e modos de subjetivação docente como possibilidades de encontro que criam em mim uma docência possível.

Meu olhar é, assim, atraído por outras performatividades. É encantador quando estou em aula e vejo traços e gestos do outro. Em uma aula ministrada por dois professores então, é um espetáculo para meus olhos, pois essas formas dançam, encaixam-se e se contrastam. O laranja e o azul ou o vermelho e o rosa, compondo então relações entre performatividades.

Olhar para o outro também é olhar para si. Mudar a lente desse olhar do devo ser igual ou nunca devo ser assim para a lente de reconhecer e dar espaço do outro ser. E do outro ser em mim. Estar atento para o que me serve, no âmbito de estratégias de abordagens, traços que eu talvez me aproprie, pois nos produzimos no contato. Não significa que a super-professora morreu, ela é meu guia e inspiração. Entretanto, significa que esses fatos, de ser observadora, muito autocrítica e sonhadora, compõem-me como uma professora, que esse é um dos meus processos de formação. Porém, o mais difícil é parar de olhar para os outros e olhar para si. O que do outro compõem em mim e comigo?

Quando penso em minha performatividade docente, penso nas minhas inseguranças, em como eu tento me mostrar em frente a um grupo, escondendo-as e, por vezes, falhando. Neste exercício constante de me analisar por inteiro, para compreender a minha performatividade, [re]montando as lembranças dos enfrentamentos em sala de aula, consigo desembaraçar o que compõe a performatividade docente. Talvez seja menos desembaraçar, mas ser capaz de puxar alguns fios dos tecidos que fui guardando e fiando, fazer algumas costuras necessárias, remendos possíveis. Não é um objetivo determinar como se desenvolve a performatividade docente, mas mostrar, a partir dos meus deslocamentos, que não um modo único de fazer isso. É a partir da atenção ao que nos chega e o modo como trabalhamos isso em nós que vai constituindo-se esse ser/estar docente.

5. Desfazendo alguns pontos para fazer-me.

Antes do caminho de constituição de si, os lugares comuns de o que é ser professora já existentes influenciam em nossas primeiras ações na sala de aula. A reprodução de um papel social, de um estigma, é a primeira saída que encontramos. Isto é, a reprodução, por parte de uma educadora em formação, de preconcepções de como uma professora deve agir faz com que, ao se tornar professora, o sujeito se identifique como tal, já que age como o que era conhecido. Conquergood (2002) desenvolve três contextos sobre a performance, sendo o segundo o contexto analítico, que na compreensão de Marcelo Pereira (2012):

> *aqui a performance apresenta-se como ação performativa ou performatividade, mais que propriamente como linguagem. Nas performances culturais, como poderemos observar, encena-se, de maneira não intencional e, por vezes, inconscientemente, um "drama social" – que, entendido como estrutura organizacional, define, de antemão, tempos, espaços e "papéis" de cada indivíduo no espaço da sociabilidade humana e, por conseguinte, no enredo da cultura dominante. (PEREIRA, 2012, p.292)*

Compreender reproduções de estigmas nas ações cotidianas dentro da sala de aula é repensar como se pode ser professora e sobre qual educação queremos propor. Essa figura, que foi construída durante todos os anos escolares, sobre o que é ser professora, influencia em como agimos como docentes, seguindo o que admiramos e negando o que não serviu para nós. Porém, o processo de constituição de si vai além. Esses modelos, tanto criados por nós mesmos ou por teorias e métodos, dão-nos caminhos prontos, trajetos definidos.

> *no debate sobre formação docente [...] muitas vezes, ainda se restringe à busca estéril por modelos para a docência, ou em um modelo ao qual precisamos nos submeter, ou ao qual devemos nos converter. A interrogação ética de Foucault provoca-nos a pensar no que somos hoje, quais nossa lutas atuais contra a submissão de nossas subjetividades, quais nossas tarefas éticas para os dias presentes (LOPONTE, 2015, p. 224)*

O que me passa? Esse questionamento põe em questão quais experiências nos atravessam e nos constituem como sujeitos. É sobre o que afeta e faz sentido, em outras palavras, são os acontecimentos que causam estesia – oposto de anestesia. É a partir disso que se constrói conhecimento e é a partir dos momentos marcantes para nós que aprendemos e nos tornamos quem somos. É deste modo que os saberes docentes se constituem como saberes de experiência.

> *A estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos. Quando tocados por essa experiência, somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover o corpo, ideias e mundo. (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p.35)*

Portanto, quando se pensa a educação por esse viés, é com o intuito de criar condições para que exista produção de conhecimento a partir das experiências (LARROSA, 2002), sendo educadora propositora, ao propor para si mesma, para que possa, então, convidar os outros (estudantes) à experimentação e à contínua atenção à construção de si.

Saber docente enquanto saber-se. Ter cuidado e atenção com os deslocamentos que certos encontros produzem em mim enquanto experiências. Me potencializam? Uma obra, um texto, a paisagem do lado de fora do ônibus, o que produz em mim.

Compreender que esses encontros afetam os modos de me encontrar com o mundo reiteradamente, evidenciando que sou processo, um mapa de linhas móveis. Saberes são desdobramentos que se produzem a partir dos acontecimentos que nos atravessam. Nada mais justo do que localizá-los na função de ter atenção com o que se produz em nós. Além disso, traçar vivências é uma outra experiência, configurando movimentos paralelos. Ao cartografar algumas das vivências que me constituem, estou me constituindo novamente. A pausa para olhar e escutar é movimento, é experiência, necessária para seguir o caminho.

Nesse sentido, o ato de relatar é uma forma de estar em construção de si mesmo, pela memória de uma experiência que te atravessou. Com isso, dando outros significados ao vivido, para se desenvolver e aprender, o método autobiográfico está relacionado a essa lógica de que o exercício da memória faz parte do processo. (PEREIRA, 2016).

Trata-se, então, de uma formação para além, para além dos cursos e oficinas, levando em conta todo e qualquer tipo de experiência que produziu alguma diferença no sujeito. Não afirma, porém, a desvalorização e o desuso da formação, graduação e licenciamentos formais para a qualificação profissional, e, sim, aponta a necessidade de ir além, o envolvimento do sujeito com suas próprias dificuldades, características, formas de fazeres e não fazeres. O questionamento constante das ações, o recolhimento, silenciamento de si para uma reflexão profunda. A construção de uma singularidade ao ser autônomo em seu caminhar e, principalmente, reconhecer-se como tal. Resumindo, a experiência formativa de si.

> *Assim, parece pertinente estabelecer-se uma distinção entre o inteligível e o sensível, ou, em outras palavras, entre o conhecer e o saber. O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão [...] (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.127)*

Duarte Júnior dialoga com Larrosa (2017) ao tratar de uma diferenciação entre conhecer e saber. Para o último, o saber da experiência dispensa as formulações pela linguagem. Se instaura sem pedir licença aos movimentos da racionalização, é um saber encarnado, que percorre todo o corpo e nele e dele se produz. Não se pode polarizar, a separação entre razão e sensível é cara à Arte/Educação. É pelas palavras do próprio Duarte Júnior que conhecer e saber podem se reunir, se tomamos o saber como um sabor. É pelo corpo no contato com o mundo que todo o processo de aprendizagem começa.

Fusari e Ferraz (2010) defendem que para ser professor de arte é necessário o compromisso de saber arte e saber ser professor de arte. É necessário que o conhecimento acumulado pela área seja apreendido, processado e ressignificado. Mas

é igualmente urgente que professor de arte se coloque em experimentação, que se nutra esteticamente, que cultive aberturas e atenção ao que lhe chega. para além da didática, saber ser professor de arte é escutar os saberes que vêm da experimentação com o mundo, com aquilo que lhe passa e ter coragem das marcas que isso deixa.
Abarcado na Filosofia da Diferença, Pereira (2016) discorre sobre a singularidade nos processos de se tornar professor. Afirma que ser professor é uma produção de diferença em si: o que tu não era até ser e estar sendo. Não parte então, da vocação, do destino. É uma marca ativada pelas experiências e, principalmente, pelo sujeito ao se colocar na posição de produtor de diferença de si mesmo.

Falar sobre si mesmo é conflituoso, conhecer-se é um dos grandes desafios que o sujeito encontra. Durante o processo de escrita de si, sinto-me repetitiva, mesmo sabendo das relevâncias para a formação docente e para tudo que defendo aqui. Ao abraçar e assumir a escrita de si, precisei abrir mão desses sentimentos. Aceitar e defender a escrita de si é se mostrar, o que se difere do ato narcísico, que se vela em sua própria imagem. Também é um compromisso consigo, com a arte/educação e com os outros. Compromisso com o que se acredita, o que se fala atrelado ao que se faz.

Nesse sentido, Pereira (2016) menciona que: “Tenho tendência a acreditar que escrever é escrever-se. A escrita, esse tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo…É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançamos os passos” (p.169) . Rolnik (1989) também argumenta que: “As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro.” (p.44). O processo não é formado por carreiras retas de pontos idênticos, com início, meio e fim. O processo é formado pela dificuldade, pelo erro, pela irregularidade dos pontos e principalmente em como esse fazer produz diferença e mim.

6. Continuar percorrendo linhas, fazendo pontos, desfazendo nós e costurando-se.

Nesse emaranhado de nós em fios inacabados que me perco e me encontro, sem blusa, casaco, saia e muito menos blusão. Por fim, reitero que esse texto é uma etapa de um trabalho que teve continuidade, com mais relatos, conceitos e ensaios que pensam a constituição docente como escuta de si e a prática docente como per/formar. Assim como, ensaios escritos suscitaram em uma produção poética com costura. Neste inacabamento, continuo pesquisando acerca de outras performatividades docentes, buscando mais corpos que se costuram e entrelaçam.

7. Referências

Livro
FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação.** Ilha de Santa Catarina, ARQ 5612 - I, 2007.
GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografia do Desejo. São Paulo: Vozes,1986.
LARROSA, Jorge. **Tremores** – escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.
SALLES, Cecilia. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP Annablume, 1998.

Artigo
COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v.7, n.2, p.66-77, 2014.
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, 2002, n.19, p.20-28. ISSN 1413-2478.
LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2015.
PEREIRA, Marcelo. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, v.28, n.01, p.289-312, Belo Horizonte, mar. 2012
SANTANA, Anthony Fábio Torres; PEREIRA, Marcos Villela. Da Constituição da Professoralidade ou Como Alguém se Torna Professor. **REVELLI**, v.11, 2019.

Tese/Dissertação/Monografia
DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

O PIBID ARTES 2020 DA UFRR DURANTE O ENSINO REMOTO

Beatriz Silva Cavalcante[1]
Thais Carneiro Pires[2]
Adriano Rodrigues Silva [3]

Resumo:

O artigo apresenta experiências dos pibidianos com as aulas remotas, apontando os pontos positivos e negativos que trouxeram para os estudantes em Licenciatura de Música estudando a distância. Com o PIBID entendemos que ele proporciona para o bolsista o envolvimento e o contato intenso com a realidade escolar e enfatizando um rico processo na formação do discente, assim a importância da aprendizagem no convívio social, a falta do trabalho em campo, utilizar novas ferramentas tecnológicas para as aulas serão abordadas e questionadas nesse relato.

Palavras-Chave: Aula remota. Tecnologias. Aprendizagem.

Resumo em língua estrangeira:

El artículo presenta las experiencias de los pibidianos con las clases a distancia, señalando los puntos positivos y negativos que aportaron a los alumnos de una Licenciatura en Música que cursan a distancia. Con PIBID entendemos que brinda al becario un involucramiento y contacto intenso con la realidad escolar y enfatizando un rico proceso en la formación de los estudiantes, de ahí la importancia del aprendizaje en la convivencia social, la falta de trabajo de campo, utilizando nuevas herramientas tecnológicas. para las clases serán abordados y cuestionados en este informe.

Palabras-Clave: Clase remota. Tecnologías. Aprendiendo.

[1] Graduando em Licenciatura de Música na Universidade Federal de Roraima (UFRR)
[2] Graduando em Licenciatura de Música na Universidade Federal de Roraima (UFRR)
[3] Graduando em Licenciatura de Música na Universidade Federal de Roraima (UFRR)

1. Introdução

Nesta parte introdutória apresentaremos em poucas palavras o que é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que teve o seu início em 2006 nas instituições Federais de Ensino, mas em 2009 foi inserida como política de Estado vinculado à formação de professores em todo o país, e por meio do decreto n° 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). O PIBID tem por objetivo de incentivar a iniciação à docência por meio da ação didática-pedagógica que aproxima o futuro professor da realidade escolar, vivenciando o ensino superior e a educação básica.

A Portaria Normativa n° 38, de 12 de dezembro de 2007, da Capes (BRASIL, 2007) e uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), e a Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa se firmou.

> *O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL - Capes, 2014).*

Assim a formação inicial de professores passou a ter um espaço na Capes, principalmente com a criação do Departamento de Educação Básica. De acordo com a portaria n°260, de 30 de dezembro de 2010 da Capes (BRASIL, 2010), o PIBID tem uma série de objetivos alinhados ao estreitamento entre as universidades e as escolas. Contudo, o programa incentiva a qualificação da formação do estudante, quem escolher pela carreira docente. O PIBID aprimora a formação inicial do futuro professor, que da, a oportunidade do licenciando se familiarizar com o ambiente escolar dando uma qualidade de ensino na formação do discente.

> *(...) que o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (GATTI, et al., 2014, p. 107)*

Sabemos que o PIBID foi criado para um ensino presencial, hoje com ensino remoto tivemos que nos atrelar a mudanças e que o PIBID não funciona no ensino remoto, porque não alcançamos os objetivos que o programa oferece, por conta da Covid-19 tivemos que nos conformar com ensino remoto, todos pensávamos que o vírus ia ser passageiro e que tudo voltaria ao normal em breve, mas foi o oposto, e nos abalou psicologicamente.

O inesperado acontecimento que abalou o mundo, o Vírus Covid-19 que se originou em *Wuhan* em dezembro de 2019 na China. Obrigou a tomar medidas rápidas para combater o nível de proliferação, uma delas foi o isolamento social.

Assim com a chegada do Vírus no Brasil, em janeiro de 2020, fazendo com que os brasileiros também tivessem que se adaptar, repensando em meios de ensino para garantir a educação de todos pelas aulas remotas, o que foi difícil, pois muitos brasileiros vivem em condições precárias sem acesso algum à internet. Uma pesquisa realizada pela Agência Brasil, mostra que, “4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária.” (TOKARNIA, 2020, p.1). Por essas condições, as instituições de ensino levaram um tempo para iniciar as aulas remotas, somente a partir do dia 18 de março o Ministério da Educação (MEC) autorizou a realização do ensino remoto, com a validade de 30 dias. Entretanto com o passar do tempo e sem melhorias na saúde, estas autorizações foram estendidas algumas vezes, Com esse decreto, as instituições de ensino tiveram que se ajustar para conseguirem continuar ministrando as aulas pelo ensino remoto e, com isso, os alunos das escolas e universidades de todo o Brasil também tiveram que adequar a uma rotina dentro do novo cotidiano de pandemia. Isso não foi diferente com os alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A aprendizagem no ensino remoto

A chegada do Coronavírus impactou diversos setores e mudou a rotina de muitas pessoas, e a educação não ficou de fora dessa série de mudanças. Nesse contexto, a tecnologia educacional passou a ser um recurso de extrema importância para não interromper o aprendizado dos estudantes.

Com o início das aulas remotas no Brasil, tivemos que nos atrelar a novas mudanças no ensino, tanto nós alunos como professores, assim desafiando o nosso aprendizado. Nós calouros do curso de Licenciatura em música da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e novos integrantes no PIBID 2021, estamos vivenciando esse desafio, contudo o nosso aprendizado pode ter os efeitos positivos e negativos no ensino remoto.

Foi necessária uma adaptação para que pudéssemos dar continuidade às nossas atividades corriqueiras do dia a dia, e tudo isso no isolamento, o que tornou mais difícil ainda o aprendizado, de novas palavras, com tudo começamos uma nova jornada para conhecer novas tecnologias.

Tais efeitos positivos do ensino remoto, é manipular ferramentas tecnológicas, como apresentação de um slide de uma sala virtual ou até mesmo quando não podemos nos deslocar até a universidade.

Efeitos das aulas remotas

Com o passar dos dias o uso das tecnologias passou a ser mais constante pelos professores e alunos. Atualmente as entidades de ensino estão conseguindo manter o vínculo com estudantes por meio dos aplicativos como o *WhatsApp, Facebook*, *Telegram*, além das ferramentas como o *Google Meet*, *Google Forms* e outras. A tecnologia é uma forma de aprimorar a qualidade da educação, pois proporciona novos caminhos para o ensino e aprendizagem, além de novas metodologias.

Com o objetivo de formar educadores e ajudar a descobrir estratégias inovadoras para o aperfeiçoamento do processo educacional. Para um melhor desenvolvimento das aulas, eles estão utilizando diversas ferramentas pedagógicas e tecnológicas e as mais utilizadas são as redes sociais, o avanço das tecnologias

de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

Por permitir a interação entre métodos tradicionais e inovadores de ensino, a tecnologia passa a oferecer mais dinamicidade e originalidade às aulas, sem deixar de lado os livros didáticos e cadernos, por exemplo. Trazendo assim pontos positivos em meio a todo esse caos que a pandemia trouxe nas vidas das pessoas.

E mesmo com todas as, estratégia para uma boa qualidade do ensino remoto os impactos negativos são ainda maiores, participar de uma aula através de uma tela, na maioria das vezes nos distraímos por estar em casa e por não termos um espaço adequado para assistir à aula, outros desafios são a conexão com a internet, quando a aula está interessante e o professor fala algo que nos chamou a atenção, a aula começa a travar e isso nos gera um certo desconforto.

Nós que somos novos integrantes do PIBID, não conseguimos alcançar nossos objetivos, que é estar em sala de aula, ter a experiência e a vivência com os alunos, nosso intuito é abordar uma aprendizagem significativa tanto para nós como para os alunos. ´´A aprendizagem significativa é o processo mais importante para o aprendizado, levando em conta os requisitos básicos e o conteúdo a ser abordado e que tem que estar ligado à estrutura cognitiva do aluno´´. (AUSUBEL,2003).

Ainda não estivemos em sala de aula, mas entendemos a importância de estar no ensino presencial, para assim avaliar o comportamento do aluno referente aos assuntos abordados na aula, o diálogo a interação com eles reforça o aprendizado significativo.

> “Entrei no PIBID em 2018 logo quando fui calouro do curso de licenciatura em música, a escola que fui encaminhado a exercer as funções como pibidiano foi a CAP - Colégio de Aplicação, foi uma experiência bem positiva, pois, vi como é ser um professor de música, como é feito o planejamento de uma aula, e o PIBID me fez conhecer esse lado, meses depois eu fui encaminhado para Escola Estadual Monteiro Lobato, e logo senti a diferença, pois a maioria dos alunos não era interessados a aprender música, e foi um desafio maior, mas ao decorrer dos meses, só posso dizer que a experiência no PIBID foi incrível” (Itallo Raphael da Silva Bezerra).

Com esse relato compreendemos o quão gratificante é estar numa sala de aula, e que essa aprendizagem se torna significativa, temos a total ciência que estamos no período de pandemia, e que interfere nos objetivos que queremos alcançar, mas que tudo isso nos serve como reflexão e até mesmo um aprendizado, porque querendo ou não a pandemia nos trouxe isso, a pensar na importância e a valorização da docência, no nosso comportamento e mudança na sociedade.

Esperamos que tudo possa voltar ao normal antes de nós concluir o PIBID, para alcançarmos as práticas e a vivência em sala de aula, e assim nos estarmos com uma visão pre-definida do que é estar em sala de aula, ampliando os nosso conhecimento para uma formação docente de qualidade, nas palavras de Mizukami:

> *A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 23)*

Conclusão

As análises feitas, permite entender o porquê da relação entre o estudo com a prática pedagógica, sendo ela o principal objetivo do Programa Institucional à Docência PIBID, contribuindo diretamente com o espaço de trabalho futuro do estudante, percebemos que PIBID ele dá, a conexão a aproximação entre o licenciando e o aluno assim trazendo grandes contribuições para a formação do discente, assim trazendo uma segurança na prática para uma atuação futura, participar do PIBID é gratificante mesmo com os desafio no ensino remoto, assim aprendemos manipular ferramentas tecnológicas, e tudo isso não deixa de ser um desafio, levando a tona, os efeitos

significativos das aulas online, sem poder ter a conexão de aprender lidar com diferentes personalidades dos alunos sobre conduta do Professor Supervisor.

Todavia, isso não era o planejamento das Instituições Educacionais, sobre o incidente que aconteceu no mundo o Vírus Covid-19 ter saído de controle como o isolamento social, obrigatoriamente medidas teve que ser tomadas. Em apenas pensar em se isolar, sentimos um certo desconforto, pois não fomos feitos para ser sozinhos, e sim para convívio em sociedade. Portanto, a melhor maneira para não tardar nos estudos, o que ajudou a encaminhar nisso foram as ferramentas tecnológicas, elas que contribuíram para a continuação dos estudos.

Referências

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conteúdo: conteúdos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edição Técnicas, 2003. Disponível em :_http://WWW.uel.br

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PIBID-Apresentação. Brasília: MEC, ano 2018, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 001/2011 CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria normativa no 260 CAPES, de 30 de dezembro de 2010: Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>

Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

GATTI, Bernardette et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Portaria Normativa no 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>

TOKARNIA, Mariana. Agência Brasil. Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa, Rio de Janeiro, ano 2020. Disponível em:<https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

O DIÁRIO DE BORDO NO PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Priscila Santos Costa[1]

Resumo:

Este artigo apresenta um recorte da investigação em andamento sobre o diário de bordo como estratégia didático-pedagógica no Ensino Fundamental II e como a adoção do diário se fundamenta a partir de uma abordagem teórico-metodologica que oriente a prática docente em Artes visuais. A investigação se basea nas Metodologias Artísticas de Pesquisa e de seu conjunto na A/R/Tografia dado que esta metodologia articula os processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes Visuais e abre possibilidades para o diário como estratégia didático-pedagógicas e suas dimensões qualitativas na prática docente.

Palavras-Chave: (Diário de bordo; Artes visuais; Estratégia didático-pedagógica; A/R/Tografia.)

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the ongoing research on the logbook as a didactic-pedagogical strategy in Elementary School II and how the adoption of the diary is based on a theoretical-methodological approach that guides the teaching practice in Visual Arts. The investigation is based on Artistic Research Methodologies and A/R/Tography as a whole, since this methodology articulates the teaching, learning and creation processes in Visual Arts and opens possibilities for the diary as a didactic-pedagogical strategy and its qualitative dimensions in teaching practice.

Palavras-Chave: (*Logbook; visual arts; Didactic-pedagogical strategy; A/R/Tography.*)

1. Prática docente em Artes Visuais

Este artigo é um recorte da investigação em andamento vinculada a linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes do Programa de Pós-Graudação Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES e a linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Pesquisadora na Linha de Pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos-GPEACC/CNPq do Centro de Artes da URCA.Professora da Rede de Ensino Municipal do Crato.E-mail priscila.costa@urca.br

Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. Sua gênese é minha experiência como professora de Arte no Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Pedro Felício pertencente a Rede Municipal de Ensino da Cidade de Crato-CE.

Segundo Paulo Freire (1997, p. 68), “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante [...]”. Como professora de Arte acredito que temos que dar sentido aos processos de ensinar, aprender e criar. Se não dermos sentido a esses processos, que sentido teria o componente curricular Arte na escola?

Ao longo dos últimos sete anos na docência em Arte tenho vivenciado a seguinte rotina: planejamento das aulas, correções de provas e atividades, participação em reuniões e planejamentos da escola; preenchimento dos diários escolares.

Como única professora licenciada na área e lotada no período da manhã, tinha dificuldades de dialogar com algum professor ou professora sobre possíveis projetos, ideias, parcerias e até mesmo uma conversa diária sobre equívocos e superações no contexto escolar. A não existência dessa troca, causou um desânimo na minha prática como professora de Arte.

Sozinha nesse ambiente, o estímulo que esperava não acontecia. Desejava me reconhecer como uma professora de Arte preparada e capaz. No entanto, superar o estereótipo que muitas vezes eu mesma ajudei a construir enquanto estudante na época do ensino fundamental e médio sobre as aulas de Arte, pois aprendi e acreditei que se tratava apenas de recreação e desenho livre tem sido difícil, uma vez que esta concepção permanece arraigada na escola onde exerço à docência em arte.

Mas a partir da minha licenciatura e de compreender o lugar da Arte na educação (COUTINHO, 2006), mesmo com a dificuldade de me reconhecer como capaz, consegui que o componente Arte não fosse tratado e reduzido a datas festivas, feiras de arte e ciências. Pois, segundo Coutinho (2006, p. 43), “existia na sala de aula a pesquisa, o processo e a prática criativa.”

O fato de ser responsável por doze turmas do 6º ao 9º ano pela manhã, e apenas uma aula semanal, passo a semana na escola o que tem literalmente me feito correr entre uma sala e outra. Essa realidade dificulta o preparo antecipado do ambiente e a organização da turma em cada sala de aula.

Chegar na sala e dar continuidade de onde paramos se constituiu em um dos problemas que tenho enfrentado. Muitos estudantes esqueciam, perdiam o fio que articulava o conteúdo estudado e alguns não recordavam a ideia que teve para o projeto, o desenho que elaborou a partir da proposta sugerida e que deveria ser apresentado em aula. Tudo isso deixava as(os)estudantes dispersas(os) e sem ânimo para a continuação do processo. Fui percebendo que na maioria das salas e aulas foi se repetindo esse problema.

A partir de tal problemática, percebi que o componente curricular Arte ia perdendo sentido e significado na formação estético/artística das(os) estudantes, assim como minha prática docente. Coutinho (2006) nos alerta a pensar sobre qual é o lugar da Arte na educação, da importância de conhecer o ambiente que atuamos para desvelar as relações de poder implícitas no conhecimento. Nesse sentido, tenho questionado, refletido e perguntado: é possível superar tal realidade e impregnar de sentido o processo de ensino, aprendizagem e criação em minhas aulas e na escola? Essa pergunta tem me levado a investigar sobre quais estratégias didático-pedagógicas podem contribuir e potencializar minha prática docente.

2. O diário de bordo como estratégia didático-pedagógica para o ensino de arte

A ausência de estratégias didático-pedagógicas que auxiliassem os processos de ensinar, aprender e criar, me levaram ao encontro com o diário de bordo que ao longo de anos tem sido usado como registro para navegadores, artistas, escritores e pessoas comuns. Muitas são as denominações atribuídas a esta materialidade como : Diário de bordo, caderno de artista, livro de artista, livro objeto.

Durante anos os diários foram utilizados para a obtenção de registros, de documentação e de suporte para escrita de ideias e processos de criação. A necessidade humana de guardar memórias nos levou a cunharmos registros em pedras, argilas, pergaminhos (peles) e pergaminhos (caules) até chegarmos na diversidade de papeis que temos hoje. A evolução desses suportes nos levam ao tão conhecido livro. De acordo com Edith Derdyk (2013) “O livro é um dos primeiros objetos projetados pelo homem com um intuito de preservar aquilo que poderia tornar-se rarefeito através da cultura oral, a preservar o que é vivência, as sagas e, além: as memórias, suas imagens e suas transrelações temporais”.

Historicamente a origem do diário de bordo se relaciona com a navegação marítima e com a aviação. Os navegantes e aviadores faziam o uso do diário para registar tudo aquilo que acontecia ao longo de uma viagem, isto é, todas as informações relevantes eram anotadas para não serem esquecidas, construindo assim um instrumento de pesquisa no qual poderiam acessar em busca de informações sobre as ocorrências durante a viagem.

Mas afinal como o diário de bordo, denominação que adoto, pode ser trabalhado como estratégia didático-pedagógica que contribua de maneira significativa para os processos de ensino, aprendizagem e criação em arte/artes visuais?

De acordo com a BNCC, "A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas" (BRASIL, p. 193, 2017). Entendo que os processos de ensino e aprendizagem colaboram para que a(o) estudante seja protagonista de sua aprendizagem na medida em que registra e documenta seu percurso, sua pesquisa, seu modo de organização de pensamentos, ideias, questionamentos e avalia sua aprendizagem. Nesse sentido, o protagonismo da(o) estudante acontece na medida que explora seus processos investigativos e criativos, daí a importância do diário de bordo como estratégia didático-pedagógica no ensino de arte/artes visuais.

Segundo Lampert (2015), o diário de bordo é um instrumento de trabalho e pesquisa que permite um desdobramento entre a arte e o ensino. Ele oferece inúmeras possibilidades, não necessitando do ato da escrita diária, mas sim do ato do registro. Desenhar, pintar, colar, escrever/descrever e poetizar/registrar vivências são alguns exemplos dessa prática. De acordo com a BNCC para o Ensino Fundamental,

os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, p. 193, 2017)

Isso nos leva a refletir que o diário de bordo não é apenas um suporte, pois segundo Lampert (2015) ele desenvolve, enriquece e fundamenta as práticas artísticas e pedagógicas, organizando pensamentos e reflexões. Para o professor de arte, o diário

permite revelar ações que antes passavam despercebidas, seu uso possibilita investigar e refletir sobre sua prática docente e aponta como repensá-la, reorganizá-la, redirecioná-la em função do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o diário de bordo se constitui em um “companheiro” para professores e estudantes (SILVA; LAMPERT, 2015).

As autoras afirmam que os diários como documentos “fomentam a pesquisa no sentido de serem registros que acompanham o desenvolvimento das obras, estudos literários, teóricos e planejamento de ensino” (SILVA; LAMPERT, 2015).

Assim, o diário de bordo ganha especial importância, pois ele se destina não só ao registro do processo de criação artística, mas também possibilita o estudo, a análise e a verificação do desenvolvimento dos seus autores e autoras, sendo um importante instrumento para o processo de ensino, aprendizagem e criação ao ser adotado como estratégia didático-pedagógica no ensino de Arte.

O diário de bordo deve ser adotado pelo professor e pelos estudantes. No caso do professor o diário serve para registrar suas vivências e experiências tanto em relação ao seu processo de ensinar, quanto de aprender, uma vez que no diário do professor estará registrado seu processo de autoformação e de formação continuada. O professor ao adotar o diário de bordo precisa antes ter referências tanto de diários (cadernos de artistas) quanto de diários autobiográficos em diferentes formatos (incluindo os virtuais). Da mesma forma, deve o professor ler com seus estudantes diários de artistas como também de outras pessoas de modo que os estudantes reconheçam esta prática que os antecede e ao mesmo tempo é contemporânea de seus diários.

Um exemplo é “O diário de Frida Kahlo, um autorretrato íntimo” (2017), que traz pensamentos, ideias, indagações, desabafos que se tornaram temas dos processos de criação artística, de caráter autobiográfico da artista. Por meio do diário, a vida dessa mulher e artista, é narrado e nos permite entender sobre as atribulações, sofrimentos, paixões e como tudo isso é intenso e predominante presente em sua prática artística e poética.

Por meio de seus escritos, aprendemos que Kahlo não se limitou a pintar somente seu rosto, ela explorava vários aspectos da sua vida e enfatizava nos detalhes, sua luta política e as reflexões da sua vida. Em uma de suas anotações nos é relatado:

> Experimentei os lápis apontados para o ponto infinito que olha sempre para frente: O verde-tépida e boa luz. O magenta-asteca. Velha. TLAPALI sangue de atum, o mais vivo e mais antigo cor de pimentão, de folha que se torna terra loucura e enfermidade medo parte do sol e da alegria eletricidade e pureza amor, nada é negro- realmente *nada* folhas, tristeza, ciência, *Alemanha toda esta cor* mais loucura e mistério todos os fantasmas vestem roupas desta cor de anúncios bons. *Distância.* E a ternura também pode ser deste azul sangue? Quem sabe pode ser! (*KAHLO,2017*)

Para Kahlo (2017) o conceito de autorretrato abrange tudo que se encontrava ao seu redor, ou tudo que viveu, pensou e sentiu. Ter acesso a informações do seu processo criativo através do seu diário nos leva a investigar modos de criação e organização dos conhecimentos artísticos que faziam parte da sua história de vida.

Muitos outros artistas fizeram e fazem uso do diário ou caderno de artista como Paul Klee (1879-1940) e Andy Warhol (1928-1987). Klee era fanático pela ordem e desde os seus 19 anos fazia o uso de diários para manter seus pensamentos bem alinhados, para consulta, registrar pensamentos e ideias políticas e sobre processos criativos. Seus diários assim como de Kahlo, se transformaram em livros os quais temos acesso a cópias das páginas originais. Assim podendo analisar como esses artistas utilizaram o diário no seu dia a dia.

Podemos dizer que a escrita predomina nos diários, mas não deixando de lado os processos criativos. No diário de Klee, surgem poemas, planos de livros e canções, mas o que mais chama atenção é a sequência de registros, muito bem planejado e regrado. Dando a ideia que ele fazia do diário, seu companheiro inseparável. Em um de seus registros podemos ler a seguinte anotação:

> 474. Diversas variações sobre o tema “pai e filho”. Pai com seu filho. Pais através do filho. Pai na presença de seu filho. Pai orgulhoso de seu filho. Pai abençoa seu filho. Representei claramente tudo isso, mas infelizmente destruí tudo. Só sobraram os títulos. (KLEE, p. 159,1990).

A citação acima demonstra como o diário pode contar/conter processos de projetos e criações que não venham a se concretizar. O diário é esse instrumento que carrega as ideias e as incertezas por trás das criações. Instrumento que nos faz entender a

existência dos equívocos, da experimentação, do pensado mas não executado, da mudança de rumo, dos desvios.

Aprofundando ainda mais sobre o diário de bordo, vamos percebendo o quanto foi adquirindo sentidos e significados nas artes visuais e, principalmente na arte contemporânea, que tem potencializado a materialidade dos diários de artistas e do livro-objeto como objeto artístico. A partir dos anos 60/70 , vários artistas buscam outras maneiras de experienciar arte e fugir dos padrões institucionalizados, trazendo para discursão o ambiente e a forma que seus trabalhos poderiam ser apresentados a população.

Suportes alternativos vão sendo estudados, como revistas, livros e esses formatos levaram as obras a deixarem de ser o que são e passariam a ser o que elas representassem, exigindo pouco investimento financeiro e uma fácil reprodução.

O livro de artista vai se apresentando nesse processo, pensado e estudado para esse fim, não se mantendo preso a tinta e papel, mas agrupando diversos tipos de materiais. Para Edith Derdyk (2013), autora do livro " Entre ser um e ser mil : O objeto-livro e suas poética?: o Objeto Livro e Suas Poéticas, publicado em 2017, na palestra que leva o mesmo nome do livro[2], nos mostra que quem faz o livro de artista o pensa como gênero poético e não como um impresso funcional. Ele é carregado de coreografia, pois a partir do seu formato será sugerido um modo de ser acessado.

Assim vamos entendendo que o diário de bordo pode vir a se tornar um livro de artista, desde que pensado para essa categoria. Em nossa investigação e para esse artigo o diário de bordo é compreendido como campo de memória, espaço de criação, registros, processos e experimentações (LAMPERT, 2015).

3. O diário de bordo como prática investigativa

Segundo Dias (2013) a a/r/tografia é uma forma de investigação na qual podemos utilizar tanto o texto escrito quanto o texto visual ou a imagem visual e quando esses dois se encontram surge o hibridismo. Na nomenclatura do termo a/r/tografia já

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=81OM06q9luA&t=34s. Consultado em: 15 de agosto de 2021.

podemos entender sobre essa questão, A/R/T carrega o artista, o professor e o pesquisador.

Podemos considerar também que a “a/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguossibilitar” (DIAS;IRWIN, 2013, p. 25).

Ao fazer a relação entre A/R/tografia e o diário de bordo, penso no saber, fazer e realizar com as três identidades: artista, pesquisador, professor. Na A/R/tografia.

A a/r/tografia é uma metodologia que nasceu dentro da pesquisa educacional baseada em arte, PEBA, devido as necessidades que os pesquisadores tinham de encontrar métodos e metodologias que trabalhassem com todas as dimensões da arte como processo educativo. ela é uma forma de representação que privilegia tanto o texto escrito quanto a imagem visual de forma hibrida dentro do fazer da pesquisa.

uma possibilidade de identidade hibrida, criar, educar e pesquisar, junção essa que tem potencial de tornar o aprendizado mais significativo.

Trago essa metodologia para a pesquisa por entender que é uma pesquisa viva. Que acontece de acordo com o processo de cada um, que vai originando o ensino, a aprendizagem e a criação em arte. Assim gerando outros questionamentos. A prática artista é um meio de investigação essencial no desenvolvimento artístico estético.

Como professora de arte consigo me enxergar na a/r/tografia por fazer das minhas experiencias pessoais parte dessa pesquisa, entendo como algo vivo que se transforma por si só, não é algo parado, pois nos provoca, estimula e nos faz perceber e reconhecer equívocos como parte desse processo. Ler, ter referências, parar para observar, ter curiosidade e ocupar o espaço de modo que possamos nos reconhecer nessa pesquisa nossa identidade e qual contribuição podemos transmitir nessa vivência.

A a/r/tografia dialoga com o diário de bordo por permitir acompanhar um percurso a partir das suas escritas, produções, experimentos e fazeres do cotidiano. O diário de bordo vai se construindo na reflexão, criatividade, parceria, documentação, na avaliação do processo e na própria autoavaliação.

Dias (2013), fala que essa metodologia enfatiza as identidades do artista, do pesquisador e do professor. Assim a pesquisa está profundamente enraizada na noção de a/r/tografia, visto que pesquisa cria e reinventa para abraçar a investigação como uma forma de pesquisa viva.

Arisco em dizer que os diários voltaram á moda, o desejo de expressar, registrar e expor a vida é muito mais que uma tendência do século XXI, é uma necessidade dos dias atuais. Além disso, a história deve muito aqueles que escreveram diários. Na história da Arte, temos exemplos de Paul Klee, Frida kahlo, Vicente van Gogh entre tantos outros, que deixaram cadernos que registram muito do seu pensamento individual, são depoimentos pessoais de histórias reais, de intimidade de um lugar e de uma época.

Se não fosse pelo cuidado dessas pessoas que organizavam minutos do seu cotidiano para revelar detalhes das suas experiências, equívocos e reflexões muitas coisas teriam sido perdidas e nunca compartilhadas para uma futura consulta e descobertas de conhecimento. No entanto, como uma investigação em andamento e ainda em fase exploratória, não podemos desvinculá-la das questões que professoras e professores da educação básica a universidade estão enfrentando desde que em março de 2020 as aulas foram suspensas em razão da pandemia da COVID-19. Não se tinha noção do tamanho do problema que estaríamos por enfrentar. A pandemia nos trouxe dificuldades ainda maiores a serem encaradas. Os problemas citados acima agora se multiplicam a cada semana. Estamos no desconhecido mundo do ensino remoto.

A rotina é intensa, nosso ambiente de descanso e de cuidar da família foi literalmente invadido pela escola. Não temos mais o privilégio de tomar um café, tomar banho, cuidar do filho, sem sermos atrapalhados pelo som de mensagens chegando no *smartphone*. Na maioria das vezes se precisa trabalhar nos períodos de folga para cumprir prazos determinados pelo sistema escolar.

Segundo Zemperetti (2021), as situações apresentadas no período de pandemia sugerem a incidência de instabilidade e desafios que provocam um ponto de inflexão para o trabalho docente e a valorização das artes e práticas educacionais. Também traz a questão de termos nossas vidas pessoais invadidas. É um desafio para professor e estudante.

Diante desse cenário, e mediante a grave pandemia que estamos sobrevivendo desde março de 2020, me pergunto como seguir com essa investigação. É difícil escrever sobre meu processo anterior a isso tudo. Mas as lembranças de estar presencialmente no chão da sala de aula, me trouxeram força para continuar.

As dificuldades de antes se tornaram insignificantes, pensando nos motivos que me levaram a investigar sobre arte eram de me qualificar para melhor atender aos meus alunos, porém diante do que estamos vivendo percebo que vai muito além de uma qualificação e sim de um proposito maior que exige resistência.

O componente Arte é conhecimento, Coutinho (2021) nos leva a entender que para construir um lugar para a arte na educação e para reafirmar nosso compromisso político, precisamos reavaliar nossas concepções, situar nossos interesses e direcionar nossas propostas de ensino nesse lugar de construção de conhecimento.

Nessa pesquisa em andamento temos como objetivo geral investigar o diário de bordo como estratégia didático pedagógica no Ensino Fundamental II no colégio Pedro Felício.

Na BNCC de Arte, é citado que a prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte e que é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.

Acreditando assim, que o diário de bordo seja a estratégia que daria uma resposta a problemática, reitero que o uso do mesmo, pode trazer impactos positivos e mostrar um processo evolutivo nessa construção do conhecimento no componente curricular Arte e na escola, o tornando significativo para todos.

Inicialmente fazendo com que os alunos não se sintam meros receptores de informações, mas sujeitos de uma ação criativa e reflexiva, capazes de experienciar todo processo de construção de conhecimento a partir do diário de bordo, concretizando na escola o protagonismo e autonomia do estudante.

No entanto, considerando o cenário atual de ensino remoto, tenho me questionado sobre os limites impostos a investigação e a principal delas é a falta de recursos tecnológicos e do acesso à internet pelos estudantes que como parceiros da investigação se encontram em suas casas e usando o *smartphone* de seus pais ou de outras pessoas responsáveis por eles.

Diante desse desafio, o desenvolvimento da investigação tem considerado a criação do Diário de bordo virtual, entendendo que não existe uma previsão de retorno as aulas até esse dado momento. Assim, o diário de bordo também se apresenta como um meio que pode auxiliar em uma solução mais plausível, tocante aos materiais didáticos; pois é uma alternativa paralela que proporciona a aprendizagem de conteúdos artísticos os quais são registrados em conformidade com a vivência e experiências do educador e do educando, não ficando limitados aos materiais tradicionais, embora sejam de suma importância nas atividades realizadas em sala.

O acesso as aulas no ensino remoto têm acontecido quase cem por cento através do uso de *smartphone*, sendo a maioria de posse dos pais, não dando possibilidades para o uso fora dos horários das aulas.

Portanto, o uso do diário de bordo pelo estudante desenvolve a capacidade de desconstruir e reconstruir seus conhecimentos artísticos e seus gostos estéticos, ampliando, assim, seu repertório cultural e sua participação política e social. Portanto, entendendo a arte como área do conhecimento e importante ao desenvolvimento humano.

4. Bibliografia

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira S.A., 1997.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo.5.ed.Rio de Janeiro: José Olympio,2017.

KLEE, Paul. **Diários**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LACHER, Lucas. **O Diário de Bordo e suas potencialidades pedagógicas**.

SILVA, Tharciana Goular; LAMPERT, Jociele. **A relevância do diário na prática artística e docente**. In 24º Encontro da ANPAP. Santa Maria, 2015.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.**

BARBOSA, Ana Mae. **John Deweye e o ensino da arte no Brasil**.

LUIZA, Helena da Silva Christov; Simone Ap. Ribeiro de Mattos. **Arte-Educação: Experiências, Questões e Possibilidades**.2006.

[COM]TATO: PRÁTICAS FORMATIVAS COM E EM ARTES VISUAIS PARA TRANSCENDER O HOJE

Daniela da Cruz Schneider [1]
Lívia Lempek Trindade Monteiro[2]
Rafaela Alves Monteiro[3]

Resumo:

Este texto tem por finalidade apresentar pesquisa que se desenvolve no âmbito da formação estética docente artes visuais. Conjuga as experiências cartografadas na indissociabilidade de projetos de pesquisa, extensão e ensino, que tomam a casa como matéria e lugar de experimentação da produção docente. O texto exercita a noção de experiência e saber de experiência, a partir do pensamento de Jorge Larrosa (2017), convidando a refletir sobre as possibilidades de [com]tato em tempos de isolamento e distanciamento social.

Palavras-Chave: Ensino de Artes Visuais; Formação Docente Artes Visuais; Formação Estética; Pandemia COVID-19

Abstract:

This text aims to present research that develops within the scope of the visual arts teacher's aesthetic formation. It combines the experiences mapped in the inseparability of research, extension and teaching projects, which take the home as the subject and place of experimentation for teaching production. The text exercises the notion of experience and knowledge of experience, based on the thought of Jorge Larrosa (2017), inviting us to reflect on the possibilities of *[with]tact* in times of isolation and social distance.

Palavras-Chave: Visual Art Teaching; Visual Art Teacher's Formation; Aesthetic Teacher's Formation; COVID-19 Pandemic

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande, no Instituto de Letras e Artes, nos Cursos de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado.
[2]Pós-graduanda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel);
[3] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG);

1. Territórios insulares: algumas considerações para docência pandêmica com arte

[com]tato: há um corpo aprendente na pandemia? As artes, de um modo geral, nos demandam o corpo, com toda a potencialidade da sua presença. Como fazê-lo, no inevitável distanciamento e isolamento social impostos pela pandemia por COVID-19.

Este texto cartografa a experimentação da docência em e com artes visuais em meio às contingências do ensino remoto, a partir de três projetos – ensino, pesquisa e extensão. Ensaia a Maloca como lugar praticado (CERTEAU, 2014) de pesquisa, partilha e modo de estarmos juntes; propõe o ensino da e com arte a partir de formas de criar relações com o mundo (BOURRIAUD, 2011), telescopando (DIDI -HUBERMAN, 2015) a casa como lugar e matéria da produção docente. Assim, este texto bricola fragmentos teóricos, desdobrando e propondo noções que favorecem uma atitude ética-estética frente ao isolamento social. Além disso, compõe com efeitos de uma docência que não se quer insular.

Projeto de Extensão *Estéticas Cotidianas, Poéticas domésticas: docências pandêmicas*, conjugado às atividades de ensino, propôs enquanto formação inicial e continuada de docentes em artes visuais. Propunha experimentação teórica e poética com arte contemporânea, inspirando-se em produções artísticas centradas nas estéticas cotidianas e poéticas domésticas. O projeto de pesquisa deu seguimento e alargou o que emergiu do projeto de extensão, propondo-se a partir da proposição de uma Maloca Pandêmica, que tem por finalidade mapear, propor e transgredir em gambiarras docentes. Emergindo das condições de ensino remoto emergencial, O AFEE! – Grupo de Estudos Arte, Formação e Experimentações Estéticas é um espaço de estudo e de problematização dos fundamentos das práticas formativas em artes visuais, no que tange aspectos ético-estéticos da docência com arte. Dessa forma, propõem-se percursos formativos que visam experimentações teóricas, práticas e poéticas/artísticas em torno de suas temáticas.

Esses três projetos vêm se desenvolvendo desde a indissociablidade do tripé ensino/pesquisa/extensão, construindo espaços para experimentações de si, que tomam as relações entre corpo-casa-objeto – insulares ou não – nas negociações entre isolamento e distanciamento social. Não narramos aqui as experiências oriundas do

projeto, mas algumas proposições em torno do [com]tato possível que emergiu das práticas formativas com e pelas artes visuais.

2. Sobre modos de estar juntes: fazer da docência uma Maloca

A obra *Ágora: ocataperaterreiro*, de Béne Fonteles, instaurada em 2016, na Bienal de São Paulo, cria território poético pelo qual a Maloca Pandêmica aqui proposta se funda. A Ágora de Fonteles propôs-se enquanto ação que ocorria durante a Bienal, propondo um espaço público aberto ao diálogo, a partir da motivação que inspirava-se em Ailton Krenac: *Conversas para adiar o fim do mundo*. Um tanto profético, acabou tornando-se disparador para a possibilidade de engendrar uma Maloca, que vai se compondo por meio de vontades de pensar e propor a docência em artes visuais em contexto de pandemia. Desde a casa. Com a casa. Pela casa.

A Maloca engendra os sentidos de práticas comunitárias e colaborativas. É, além disso, habitação: é espaço de nutrição, é necessário nutrir o corpo, mas de quê? Segundo Martins e Picosque (2012), para além dos limites fisiológicos, é necessário que se nutra o sensível: abastecer os sentidos. Na esteira do que propomos aqui, não diria que nutrir é apenas constituir um repertório de obras, gestos e matérias artísticas. Antes, trata-se de enfrentar as diferenciações que os encontros com o mundo produzem em nós. O que se passa? o que se passou? Quais as marcas e efeitos essas chegadas e esses atravessamentos produzem em mim? Um saber constitui-se pelos crivos da experiência quando transmuta nosso ser mesmo, nossa existência e os modos como atuamos no mundo: uma elaboração ética-estética.

Para Pallasma (2017) a casa é casca, invólucro. Diferentemente de lar, em que os elementos da vida privada nas suas conjugações e aberturas com a vida pública, colocam em movimento memórias, afetos, apegos. Pallasma oferece ainda uma noção de habitar, que possibilita aqui que possamos torcer a noção de casa como mera casca: "o ato de habitar é geralmente compreendido em relação ao espaço, como uma maneira de domesticar ou controlar o espaço, mas devemos igualmente domesticar e controlar o tempo, reduzindo a escala da eternidade para torná-lo compreensível." (PALLASMA, 2017, p.09)

Casa é involucro, mas feita de tecido poroso. Cria o dentro e fora pela sua materialidade, mas, torna-se penetrável, a partir de suas aberturas - portas, janelas... mas também telas, convívios. Convites para entrar. Quem entra, entra na casa, seja pela abertura que for. Casa enquanto casca porta a vida e faz ali desenvolver-se ethos. Todas as condições para a invenção de um cotidiano. Habitar a casca é tencionar lugar e espaço. Essa premissa se elabora a partir de Michel de Certeau, para quem lugar é "a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. [...] um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade" (CERTEAU, 2014, p. 184). Já o espaço, é proposto como lugar praticado:

> o espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflitais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2014, p. 184).

Habitar é tomar posse dos vetores, velocidades, práticas, funções que a casa/involucro/poro possibilita. Seu espaço é mais que as paredes. Habitada, a casa torna-se lugar praticado, repetido, domesticado. Habitada, a casa torna-se um corpo, que estabelece relações entre lugares, espaços, práticas, funções e objetos.

Habitar é tomar posse destes vetores que praticam a casa e que fundam enquanto cotidiano. Tomar posse é um ato ético e estético. Exercício de atenção:

> Captar a força de uma conjugação, a isso se deveria nomear tomar do mundo. Tomar do mundo matérias. Quem forma pelo formar-se toma do mundo suas matérias, pelo exercício da atenção, da delicadeza e gentiliza com as sensações que lhe chegam. Recolhe. E recolher mantém laços de sentido com abrigar: dar abrigo a uma força, dar abrigo a uma matéria. Abrigar é um modo de abrir-se. Trazer do fora algo que faz dobra. Por aí se exercita o cuidado e a paciência. O encontro é inevitável, mas a abertura é predileção. Só toma-se do mundo quando uma abertura se produz. E a condição para as aberturas é a atenção. (SCHNEIDER, 2018, p. 57)

E pela atenção habita-se o tempo. Habita-se o tempo do fazer. O que fazemos na casa? O que fazemos com a casa? E o que essa casa pandêmica faz conosco? Casa, aqui, é mais que construção. É ativação de um modo de estar no e com o mundo.

Neste sentido, a pergunta de Foucault ressoa:

> O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?" (FOUCAULT, 1995, p.261).

A abordagem da produção contemporânea da arte empreendida neste projeto vai ao encontro das proposições que se situam a partir das décadas de 1960/1970, quando os limiares entre arte e vida se dissolvem, ganhando tônus para nutrir e cultivar tais atitudes de presença, de atualidade.

Não apenas para os objetos artísticos, mas aqui fazendo vida e arte se entrecruzar, o cotidiano se oferece como possibilidade da experiência estética. O que propomos, desde a distância impossível que o isolamento social nos trouxe, entre as variadas atuações na vida social e as posições de sujeito que ocupamos, é propor a casa habitada enquanto possibilidade de experimentação estética, de poetização do cotidiano, do doméstico.Para o artista Hélio Oiticica, a tarefa do artista não é criar, mas mudar o valor das coisas.

Zamperetti (2021) destaca - desde uma pesquisa por método netnográfico - que docentes em arte tentam manter suas atividades, ainda em que pese toda a fragilidade de condições de acesso por parte dos alunos. Dentre os pontos que destaca neste enfrentamento, aponta para a estrutura precária da educação básica pública brasileira no que tange uso de TICs. Tradicionalmente, as escolas públicas no Brasil não utilizam recursos EAD. Neste tocante, a cybercultura é uma realidade distante deste contexto, o que dificulta a ação de docentes em meio ao ensino remoto na pandemia.

São tempos de visibilidade acentuada das desigualdades socioeconômicas no Brasil. O ensino remoto evidencia largamente as disparidades, no que tange - para citar apenas um aspecto - as condições de acesso ao ensino remoto. No editorial do dossiê "Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um "soco" na formação de professores", Fabri e Pozzobon (2020, p. 234), interrogam: "Como conceber a docência em outras perspectivas, além dos modelos de padronização e controle? Ou:

como pensar na docência para aqueles que têm menos acesso à internet e aos meios digitais?"

A pergunta desloca-se para o contexto do ensino das artes visuais nas escolas de educação básica da cidade do Rio Grande. Desde o projeto de pesquisa Maloca Pandêmica: Gambiarras Docentes (ILA/FURG), temos relatos de docentes que trabalham em condições adversas, em meio a precariedade de recursos dos alunos, mas também enfrentando dificuldades de estrutura para o exercício profissional no ambiente doméstico. Os relatos confirmam muitos dos resultados apontados por Zamperetti (2021). Interpõe-se uma lonjura entre a prática de ensino remoto e aquela que vinha constituindo-se enquanto convenção: "as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade" (MOREIRA, HENRIQUES, BARROS, 2020, p. 351)

Desta forma, os projetos de extensão e pesquisa, que constituíram espaço para formação continuada de docentes em artes visuais, colocou em [com]tato também discentes dos cursos de Artes Visuais, constituindo-se como Maloca, como lugar comunitário, da troca e da colaboração.

3. Corpo pandêmico com arte: O que pode uma tela fria?

> Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2014, s/p)

Como pequenas ilhas, insulares, vamos constituindo um arquipélogo. Cada um/a de nós com seus modos de práticas isolamento, entradas e saídas. Quais seriam mesmo os protocolos de segurança para as [im]possíveis relações de ensino-aprendizagem? Passamos a habitar as telas lisas e frias mais do que nunca. Ali, nos vertemos em imagem, um ente puramente virtual, que compõe cenários, recortando o cotidiano em figura[ações]. Teria essa planitude algum tipo de perspectiva? Há um corpo no ensino remoto. Sem o tato – *com-tato* – com outros corpos, pergunto: que corpo é esse? E quais são seus regimes/exercícios do sensível?

Com Larrosa (2017) fazemos da experiência uma palavra, não um conceito. Uma palavra que coloca em ação modos de propor [com]contatos com a arte e suas práticas formativas.

Essa noção de nutrição estética, exercitada pelos marcos teóricos e poéticos dos saberes de experiência (LARROSA, 2017), inspira o pensar formação docente em artes visuais em momentos de pandemia, naquilo que convoca pensar a formação docente pela sua dimensão estésica, convidando o corpo a uma retirada da condição anestésica. As telas frias vertem-se em membranas porosas e as imagens-ente agora colocam-se em *[com]tato*. Como tatear o corpo sem o toque do pele-a-pele?

Martins e Picosque (2012, p. 36) oferecem um vetor para desencadear desacomodações estéticas:

> Para isso é preciso oferecer a nutrição apresentando o objeto cultural sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. Criar a oportunidade dessa lentidão para olhar, escutar ou tocar é deixar o corpo tomar a iniciativa e agir na ação silenciosa movente da coleta sensorial. É permitir que o corpo trance uma rede complexa de relações sensíveis e perceptivas sobre o que vê, escuta, toca, vivenciando sensibilidades gestadas na sensação.

Uma prática formativa do *[com]tato*, a premissa básica de que para atuar no real é necessário estar nutrido e tal nutrição se constitui nos contatos, através do estar juntes, do toque entre modos de habitar e se relacionar com o mundo.

O Grupo de Estudos - proposto na forma de projeto de ensino - no segundo semestre de 2020, dedicou a leitura do livro ``Tremores'', de Jorge Larrosa. Exercitamos ali a palavra, buscando nos distanciar do conceito. Exercitamos e produzimos sentidos para essa e tantas outras palavras que foram emergindo daqueles encontros. Exercitamos os sentidos, por entre os sentidos que capturavam e eram apreendidos: des-ver; mapear sons pela casa, compondo uma sinfonia do isolamento; inventariar cheiros; abraçar o que fosse possível; degustar a partir da receita de outrem. Trabalhando a potencialidade dos sentidos a partir do conceito de experiência trazido por Larrosa, obtiveram-se diversas produções poéticas que envolveram o [des]ver e o [des]ouvir como provocação para ativarmos a nossa percepção sensível. Afinal, a experiência

sendo algo que nos passa, acontece e nos toca, em que momento nos fazemos receptivos para que essas coisas possam nos acontecer? [Des]experienciar para experienciar: [des]aprender de Deleuze; pois, ainda retomando Larrosa, podemos dizer que em nossos encontros produzimos cantos capazes de atravessar o tempo e o espaço. E esses cantos ressoam em outras experiências, em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p.10). Exercícios realizados por entre o livro, mas igualmente por entre corpos, que fizeram da tela lugar de contato sensível, muito menos do que espaço de apresentação e organização de informações. Seria ali o lugar do testemunho da experiência, da atenção a um corpo. Corpo desatento. Corpo sentado, inerte.

Larrosa (2017) nos provoca, então, com o empobrecimento da experiência, desde Walter Benjamin: *Tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.*

Partindo da leitura conjunta de “Tremores” (LARROSA, 2014), o segundo semestre de 2020 constituiu-se no estudo e nas discussões acerca dessa obra. Trabalhando a potencialidade dos sentidos a partir do conceito de experiência trazido por Larrosa, obtiveram-se diversas produções poéticas que envolveram o [des]ver e o [des]ouvir como provocação para ativarmos a nossa percepção sensível. Afinal, a experiência sendo algo que nos passa, acontece e nos toca, em que momento nos fazemos receptivos para que essas coisas possam nos acontecer? [Des]experienciar para experienciar: [des]aprender de Deleuze; pois, ainda retomando Larrosa, podemos dizer que em nossos encontros produzimos cantos capazes de atravessarem o tempo e o espaço. E esses cantos ressoam em outras experiências, em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2014, p.10)

Para Larrosa (2017), é o saber de experiência que se engendra por tal postura, por esse tipo de experiência. O sujeito da experiência dá lugar ao acontecimento, o acolhe. É um sujeito exposto. Ex-posto: não fixa posicionalidade, reposiciona-se por meio de um trabalho sobre si mesmo, a partir daquilo que lhe chega, que lhe acontece. O saber de experiência como aquilo que se encarna, que passa e perpassa o corpo. Trata-se de um saber que opera trabalho na subjetividade, modifica o si mesmo: "o que se adquire no modo como alguém vai

respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 27).

Considerando a contemporaneidade da arte e das possibilidades de seu ensino, Bourriaud (2011) propõe uma noção de arte que articula essa conjugação: a arte cria formas de relação com a vida. Uma obra é uma forma ou formas de criar relações com a vida. Assim, os convites elaborados no interior dessas práticas formativas buscam agir nesse hiato entre a vida e o sujeito, compreendendo que as experimentações poéticas/artísticas são modos de criar essas relações, constituindo percursos criadores de objetos estéticos/artísticos, mas também modos de se relacionar com o mundo. Mais do que obras, a experiência com a arte cria modos de existência. Trata-se, assim, de uma atitude que é ética-estética da existência.

Meira (1999) resgata a *Poética do Espaço*, de Bachalerd, nos provocando que é preciso que as pessoas se coloquem nas coisas, para animá-las, dar ânima. Esse sopro de vida é demandado naquilo que perfaz o corriqueiro, o diário, o vivido de todos os dias, um sentido que o extrapole, que o encante. Estamos em casa, em isolamentos, como reinventar os modos de estar na casa? É preciso que cultivemos uma atitude estética e poética frente ao doméstico. Propomos a experimentação com a arte e seus procedimentos para cultivar essa predisposição à fabulação do cotidiano, buscando agir no ponto nevrálgico destes estados puramente domésticos: Os modos de criar relações!

E, para isso, é necessário poetizar o cotidiano. É nesse sentido que "educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas suas lições" (MEIRA, 1999, p. 129-130). Investigar os processos, gestos e procedimentos da criação em arte, para que isso possa verter-se em modos de se relacionar com o mundo. Uma educação estética contemporânea demanda um vínculo, uma aproximação que requer uma produção de presença:

> o desafio da educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora de sensibilização (MEIRA, 1999, p. 131).

Tal atitude não é intencionalidade. Ela se produz pelas aberturas que

produzimos no si, pelo cultivo de uma disponibilidade para criação de relações inusitadas com a vida. E tal disponibilidade não é tanto para os objetos de experiência em si, mas uma predisposição para os efeitos que se produzem no si a partir da experiência. Uma atenção para aquilo que se passa. O que fazemos nas coletividades dessas ações é criar e propor espaços para que essas experimentações possam acontecer. Não prevemos o acontecimento, mas esperamos por ele, cultivando lugares para que o espaço necessário para a experiência possa se exercitar.

Arte: produzir efeitos de sentido. Produzir diferenças. Nutrir, favorecendo matérias que possam ser apropriadas, des-montadadas, alargadas, dissipadas… todo tipo de torção e acoplamento que possa se produzir. E, assim, propomos que pelas potências da arte possa se cultivar docências e práticas formativas fortalecidas em seus aspectos estéticos. experimentar as marcas, os rastros e os gestos que se transmutam desde uma experiência, de uma transformação dos modos agir e de propor formas de se relacionar com o mundo. Ainda mais uma vez com Bourriaud (2009), valendo-se de seu exercício conceitual às voltas com a noção de arte, afirmamos que a arte toma do mundo; que o artista é transformador de matérias (BOURRIAUD, 2011) e que a docência pode ser - neste duplo jogo de sentidos - uma captura de forças do mundo, que propõe modos de nos relacionarmos com a vida (SCHNEIDER, 2018).

4. Como a arte pode reprogramar nossas vidas? Notas para fim

É por meio, então, de um comprometimento poético, mas também cultural e social, que a Maloca se propõe como lugar de investigação de docências e práticas formativas possíveis desde a casa. Modos de experimentar a casa como lugar e matéria de produções poéticas, conjugando formações docentes continuadas e em elaboração. A docência em arte é habita duplamente o inacabamento: primeiro, porque a docência é um diferir-se a todo tempo - posto que se engendra pelo contato; segundo, porque a arte mesma é gesto inacabado (SALLES, 1998)

Deste modo, desde uma demanda deste grupo de docentes, propomos com este projeto de extensão um espaço de reflexão acerca das possibilidades efetivas de práticas formativas em artes visuais. Buscamos, além disso, compor lugar de nutrição estética (MARTINS; PICOSQUE, 2012), engendrando encontros teóricos e de experimentação poética com a arte contemporânea. Compreendendo que: "é importante destacar que a arte contemporânea se reconfigura e recria a cada momento, portanto, há necessidade de exploração constante do que acontece no campo artístico, tratando Arte como uma área do conhecimento, buscando sites de artistas, de instituições especializadas e de estudos e pesquisas na área" (PIMENTEL, 2019, p. 107).

Assim, tal nutrição sintoniza-se com um cuidado com a constituição de repertório e sua atualização, dado o caráter prolífero da produção contemporânea da arte, mas, sobretudo, compromete-se com propor espaço para que a experimentação com arte possa ser favorecida em processos de constituição da docência em arte.

É desde essa perspectiva que a casa, corpo e objeto assumem a instância de lugar e matéria das proposições para elaboração de práticas formativas em artes visuais. Acionam o doméstico como possibilidade de experimentar poeticamente o cotidiano, buscando nos fazeres, nos gestos e nos hábitos de todos os dias as condições para produção de poéticas docentes. A casa e sua cotidianidade oferecem ponto de contato, mas também da divergência dos modos de experimentar o habitar. Habita-se de modos em diferenciação. Diferem-se os corpos. E só quando a forma de si coloca-se em ação, pode-se, enfim, dizer que ali houve formação.

4. Bibliografia

Livro

BOURRIAUD, N. **Pós-Produção: como a arte reprograma a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BULHÕES, M. A. **Arte Contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: C/Arte, 2019.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes do Fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante do Tempo: História da arte e anacronismos das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

LARROSA, J.B. **Tremores – escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.

PALLASMAA, J. **Habitar.** São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
SALLES, C. **Gesto inacabado**: **processo de criação artística.** São Paulo: FAPESP Annablume, 1998.

Capítulo de livro

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
MEIRA, M. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. IN: PILLAR, A. D. (org.). **Educação do Olhar no Ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.
PIMENTEL, L. G. Orientações Pedagógicas. IN: BULHÕES, M. A. **Arte Contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: C/Arte, 2019.

Artigo

FABRIS, E.T.; POZZOBON, M. C. C. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um "soco" na formação de professores. **Educar mais.** v. 4 n. 2, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1803 - Acesso em: Abril.2020
LIPPARD, Lucy R; CHANDLER, John. A desmaterialização da arte. **Arte & ensaios.** N.25, 2013. Disponível em: https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/12/ae25_lucy.pdf - Acesso em: Setembro.2020
MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.. BARROS, D.. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756 - Acesso em: Setembro. 2021
ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, v. 13, n. 29, p. 37-53, jan - abril, 2021. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977 - Acesso em: Setembro.2021

Tese/Dissertação/Monografia

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. Da feitura de si: por um gesto artístico na formação. 2018. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

Eixo 03 - POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NO ENSINO DA ARTE

A PANDEMIA DE COVID-19 E A GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NO ENSINO REMOTO

Fabiane Pianowski [1]
Rita Patta Rache [2]
Cláudio Tarouco de Azevedo [3]

Resumo:

Desde o início da pandemia da COVID-19, em 2020, as universidades suspenderam as atividades presenciais e, após uma série de medidas, referenciadas neste artigo, o ensino passou a ser remoto. Nesse contexto, os Cursos de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura da FURG, numa ação conjunta entre Coordenação, NDE, docentes e discentes, elaboraram um Projeto Pedagógico Emergencial, estruturado em projetos de ensino-pesquisa-extensão e módulos interdisciplinares. Apresentamos esse processo, os desafios e as soluções construídas, discutindo o papel da universidade pública e dos cursos de graduação em artes visuais neste momento de crise sanitária e política.
Palavras-Chave: educação em artes visuais; ensino remoto; pandemia; educação superior; Brasil.

Resumo em língua estrangeira:

Since the beginning of the COVID-19 pandemic in 2020, universities have suspended in-person activities and, after a series of measures education has become remote. In this context, the Visual Arts Majors at FURG - Bachelor and Licentiate - in a joint action between the Coordination, Structuring Faculty Nucleus (NDE), professors and students - prepared an Emergency Pedagogical Project (EPP), whose pedagogical proposals are structured in teaching-research-extension projects and interdisciplinary modules. We present this process, the challenges, and solutions built, discussing the role of Public University and Visual Arts undergraduate courses in this moment of sanitary and political crisis.
Palavras-Chave: visual arts education; remote teaching; pandemic; college education; Brazil.

[1] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestrado em Educação Ambiental (FURG). Doutorado em História da Arte (Universidad de Barcelona). Professora-artista-pesquisadora. fabiane.pianowski@gmail.com.
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestrado em Educação Ambiental (FURG). Doutorado em Educação (Universidade de Brasília). Professora-artista-pesquisadora. ritarache@gmail.com.
[3] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestrado em Educação Ambiental (FURG). Doutorado em Educação Ambiental (FURG). Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professor-artista-pesquisador. claudiohifi@yahoo.com.br.

1. Contextualizando a Educação Superior na Pandemia da Covid-19 no Brasil

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus está trazendo mudanças significativas para a sociedade, enquanto não há uma vacina disponível para toda população ou tratamento e cura para a Covid-19, devemos tomar uma série de medidas, como isolamento e distanciamento social, a fim de minimizar a catástrofe humanitária mundial que se apresenta.

O início do ano de 2020 coincidiu com o alastramento mundial da enfermidade, levando à suspensão de atividades presenciais nas instituições educacionais de vários países e à adoção de novas estratégias pedagógicas para a continuidade dos seus processos de ensino-aprendizagem a partir 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou oficialmente que enfrentávamos uma pandemia.

Nessa perspectiva, o ensino remoto apresentou-se como a “alternativa imposta”, ignorando as condições socioeconômicas, físicas e psicológicas de milhões de estudantes e professores. Países como o Brasil, onde a desigualdade social e os índices de miséria são expressivos, a inclusão educacional através do ensino remoto apresenta-se como um desafio difícil de cumprir, tendo em vista a dificuldade de acesso à internet e as condições de moradia das populações mais pobres do país.

No entanto, mesmo diante desse cenário, tanto o Ministério da Educação (MEC), como outras instâncias vinculadas à educação, publicou portarias e resoluções na tentativa de atender o período emergencial de maneira remota. Quando se poderia aventar, por parte do órgão máximo da Educação no país, uma ação orientada e integrada entre os diferentes níveis de ensino para uma retomada conjunta, quando fosse possível, após o pleno restabelecimento da ordem sanitária primando, assim, pelo cuidado com a saúde coletiva da população.

Em decorrência dessa situação, no Brasil, em 20 de março de 2020, a Presidência da República emitiu o Decreto de nº 06, reconhecendo o “estado de calamidade pública nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020, ao Congresso Nacional” (BRASIL, 2020). Nesse contexto, no período de março a maio de 2020, o MEC emitiu as Portarias nº 343/2020, nº 345/2020, e nº 473/2020 (BRASIL/MEC 2020b, 2020c, 2020d), que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais não-presenciais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Por último, em 16 de junho de 2020, através da Portaria nº 544

(BRASIL, 2020e), o MEC prorrogou, até o dia 31/12/2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, revogando as demais.

A esse respeito, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também se pronunciou e, em 28 de abril de 2020, emitiu o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020f). Depois disso, em agosto de 2020, é sancionada a LEI nº 14.040/20, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2020).

Faz-se importante situar que, frente à declaração da pandemia pela OMS, em 20 de março, a Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, através da Portaria nº 0533/2020, suspendeu "as aulas, eventos e atividades acadêmicas extracurriculares para os Cursos de Graduação e de Pós-graduação na modalidade presencial por um período mínimo de 60 dias contados a partir de 16/03/2020" (FURG, 2020a). Nesse mesmo ato, anunciou a elaboração do Plano de Contingência pelas Unidades Acadêmicas, Pró-Reitorias, Órgãos Vinculados e os Campi fora da sede, de modo a preservar a saúde dos servidores e colaboradores, visando à manutenção das atividades essenciais de cada setor. Em maio, pela Portaria nº 0723/2020, a suspensão das atividades foi prorrogada por tempo indeterminado (FURG, 2020b).

Diante da conjuntura, foi criado o Comitê Acadêmico no âmbito do Plano de Contingência da FURG em razão da pandemia de COVID-19 (Portaria nº 750/2020), formada por membros da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Coordenadores de Cursos de Graduação representantes de cada uma das unidades acadêmicas da instituição. Esse Comitê teve como atribuições:

> *I – Elaboração de Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de graduação em virtude da pandemia de COVID-19;*
> *II – Mapeamento das ações pedagógicas a partir das propostas elaboradas pelas Coordenações e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos Cursos de Graduação e*
> *III – Assessoramento para a reprogramação das atividades acadêmicas e auxílio no desenho educacional dessas atividades, considerando a necessidade de distanciamento social na utilização dos espaços físicos da universidade. (FURG, 2020c).*

Nesse sentido, houve uma consulta, através da aplicação de um questionário elaborado pelo Comitê Acadêmico, dirigida aos estudantes e docentes da FURG. O objetivo deste mapeamento de informações seria subsidiar o planejamento de ações

e estratégias para retomada das atividades acadêmicas durante o período emergencial. Paralelamente ao mapeamento, o Comitê elaborou as Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de graduação durante o período emergencial, que após discussão em diferentes instâncias da universidade resultou na Deliberação nº 023/2020 (FURG, 2020d), aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA).

Na sequência, foi elaborado o calendário acadêmico emergencial, aprovado pela Deliberação nº 029/2020 (FURG, 2020e), em 29 de julho, que determinou o início do período letivo emergencial 2020/1 para 14 de setembro de 2020. E, no final de 2020, o GT Pedagógico do Comitê Acadêmico edita um documento com orientações para a realização de estágios a partir do segundo semestre letivo de 2020. (PROGRAD, 2020).

Em 10 de agosto de 2020, o Centro Acadêmico das Artes Visuais – Ilha das Flores enviou à Coordenação dos Cursos de Artes Visuais as Diretrizes dos Estudantes de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado da FURG para a Retomada das Atividades Durante o Período Emergencial, que dispõe sobre as exigências estudantis para orientar a construção político-pedagógica nos cursos de Artes Visuais da FURG. Nesse documento, aprovado em Assembleia Estudantil, os estudantes exigiam que não fossem "ofertadas as disciplinas práticas, disciplinas obrigatórias do núcleo comum e núcleos específicos dos cursos de Artes Visuais", defendendo que deveria "ser priorizada a oferta de projetos, disciplinas e ações pedagógicas - de cunho complementar – baseados no tripé universitário, que se relacionem ao cenário de pandemia que estamos vivenciando e/ou aos debates emergentes dentro e fora da academia" (CENTRO ACADÊMICO DAS ARTES VISUAIS, 2020, p. 3-4).

A partir desse panorama, entendendo que "as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade" (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 351) e considerando: (1) os resultados dos questionários dos discentes e docentes; (2) o posicionamento contrário à oferta de disciplinas obrigatórias e favorável à realização de atividades complementares, defendido pelo Centro Acadêmico das Artes Visuais; (3) o entendimento dos docentes sobre o contexto sanitário, político e educacional e suas escolhas pedagógicas para este momento; e (4) a flexibilização permitida pelas Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de graduação durante o período

emergencial, a Coordenação, em conjunto com o Núcleo Docentes Estruturante (NDE), os docentes e discentes dos Cursos de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, após a realização de inúmeras reuniões de discussão e planejamento, elaborou o Projeto Pedagógico Emergencial das Artes Visuais.

2. Ensino Remoto: talvez baste abrir a janela

> *E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela. (SANTOS, 2020, p.8)*

Diante da possibilidade imposta pelas deliberações e portarias do MEC e da FURG para a realização do ensino remoto, a Coordenação dos Cursos de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura, o NDE e os docentes da Área de Artes do Instituto de Letras e Artes (ILA) observaram a impossibilidade de maneira aligeirada e fictícia de migrar as rotinas, princípios e práticas do ensino presencial para o ensino remoto, pelos seguintes motivos:

1. vivemos um momento extremamente delicado face à pandemia que se instaurou em todo o mundo. Mais do que nunca precisamos tempo de reflexão e engajamento, direcionando nossa práxis a uma formação acadêmico-profissional voltada para a centralidade da vida, os valores comunitários e solidários, a participação e transformação socioambiental e cultural, e não à oferta de disciplinas como estávamos acostumados a fazer quando havia algo de normalidade em nossos cotidianos;
2. o entendimento de que o fato de existir boas práticas e ferramentas pedagógicas apresentadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não são garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é fundamental que estudantes e professores estejam capacitados no letramento digital para seu bom aproveitamento acadêmico e que o uso das TDIC para fins pedagógicos sem o devido preparo pode, ao contrário, trazer enormes prejuízos à formação discente;
3. a necessidade de um olhar atento e rigoroso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação (PPCs), no sentido de reorganizar o currículo, planejamento e avaliação para adequá-los ao tempo-espaço do ensino a distância;
4. as fragilidades apontadas pela análise dos questionários aplicados aos discentes e docentes, que precisam ser superadas para a garantia de um ensino remoto de qualidade;

5. o conhecimento a respeito da realidade dos estudantes marcada pela desigualdade no acesso à tecnologia ideal para o estudo remoto (computador portátil ou de mesa) e pela dificuldade da utilização das tecnologias digitais, que se adotado sem essas condições, resultaria num processo antipedagógico, antidemocrático e excludente[4];
6. a falta de espaço e tempo para o debate mais aprofundado entre a gestão, docentes, discentes, sindicato e comunidade externa para avaliar e considerar os problemas políticos, econômicos, estruturais, pedagógicos e psicológicos, fundamental para a retomada das atividades acadêmicas na atual conjuntura, em particular o retorno das atividades de modo remoto;
7. o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de Artes Visuais, cujos resultados da consulta realizada pelo Comitê Acadêmico no âmbito do Plano de Contingência da FURG evidenciaram uma realidade já conhecida e enfrentada pelos Cursos de Artes Visuais.

É importante destacar que ensino remoto e a modalidade de Educação a Distância (EAD) não são sinônimos, pois esta última

> *utiliza tecnologias digitais para criar uma experiência de aprendizagem do aluno similar à da sala de aula presencial (com alguns limites, como aulas práticas em laboratórios, por exemplo). Uma equipe multidisciplinar de profissionais planeja e executa ações pedagógicas que incluem aulas ao vivo pela internet, materiais de estudo adaptados às necessidades dos alunos, avaliação continuada, acompanhamento de tutores treinados. Ao ingressar, o aluno recebe um treinamento sobre como estudar à distância (RODRIGUES, 2020, p. 1).*

Desta forma, no ensino remoto, ao transpormos sem o devido cuidado e apressadamente o ensino presencial para as plataformas digitais, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem se vê altamente prejudicada, posto que não só o modo de dar aulas é diferente, e os docentes precisam de formação específica, como todas as demais ações pedagógicas devem estar adaptadas ao currículo desenhado para esta modalidade de ensino e às especificidades da área do conhecimento a que corresponde. Isso vale para as necessidades dos estudantes, que assim como os professores necessitam do letramento digital como base para a sua aprendizagem.

[4] A partir da análise dos dados quantitativos apresentados na consulta realizada pelo Comitê Acadêmica, foi possível observar a impossibilidade do retorno às atividades presenciais, visto o grande número de estudantes que fazem parte do grupo de risco e/ou residem com pessoas do grupo de risco (cerca de 80% dos respondentes), somado ao fato que a maioria utiliza o transporte público para se deslocar até o Campus (cerca de 70% dos respondentes). Em relação às atividades remotas, destaca-se a dificuldade dos discentes com a utilização da Plataforma Moodle, a desigualdade no acesso à tecnologia ideal para realização de atividades digitais (computador portátil ou de mesa) e a dificuldade de muitos em realizar as atividades remotamente com qualidade (aproximadamente, 50% dos estudantes não possuem computador individual, especialmente da licenciatura, tendo que acessar as atividades acadêmicas apenas por smartphones).

Soma-se a isso que na EaD há a presença dos tutores, profissionais formados na área do curso, que auxiliam a equipe docente no acompanhamento dos discentes e que, de acordo com Mill; Abreu-e-Lima; Lima e Tancredi (2008), são peças-chave para estabelecer uma interação de qualidade.

Cabe salientar que a transposição das atividades presenciais para o ensino remoto acarreta também em perdas da experiência acadêmica, na qual a interação educando-professor e educando-educando ficam comprometidas, uma vez que as atividades são mediadas pela tela e o coletivo dilui-se em pixels mal programados, comprometendo "os processos de abstração, de criação, de formulações das propostas e soluções, sejam conceituais e/ou pragmáticas, acontecem na interação profunda, contínua e sistematizada da troca social, intelectual e vivencial, que a experiência da convivência direta proporciona" (FACED-UFC, 2020, p. 10).

A interação é algo tão relevante que, inclusive na EaD, segundo Soares (2013), a "comunidade educativa virtual" tem uma identidade nos cursos, demonstrando que mesmo nessa modalidade a necessidade de comunicação e conectividade é maior do que o acesso aos conteúdos do curso ao qual estão vinculados.

Quando se trata dos cursos de artes, ou aqueles cuja formação possui caráter teórico-prático e vivencial, a situação do ensino remoto fragiliza ainda mais o processo pedagógico. Especificamente nos Cursos de Artes Visuais da FURG, todas as disciplinas foram concebidas com caráter teórico-prático, conforme consta em seus PPCs.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura, "os conteúdos curriculares dos cursos de Artes Visuais devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis com a reflexão crítico-conceitual" (BRASIL, 2007, p. 5).

Como aliar a práxis com a reflexão crítico-conceitual em aulas remotas? Como garantir a experiência de produção prática nas artes visuais sem atividades presenciais? Como viabilizar os estágios curriculares quando as escolas e demais espaços educativos enfrentam os mesmos dilemas que a universidade, o que impossibilita a vivência profissional do licenciando no lócus da educação básica?

Essas e outras questões nos levam ao entendimento de que, sendo nossos cursos concebidos na modalidade presencial, torna-se inviável implementar atividades de ensino de ensino remotamente, especificamente a oferta de disciplinas.

As Portarias nº 343/2020, nº 345/2020, nº 473/2020, nº 544 (BRASIL/MEC 2020b, 2020c, 2020d, 2020e), que regulamentam o ensino no período da pandemia, não mencionam a modalidade EAD e, no caso do ensino superior, é autorizada "em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino" (BRASIL/MEC, 2020e).

Tal implementação do ensino remoto, sem a devida responsabilidade e comprometimento necessários para a garantia e manutenção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, não considera o planejamento e a formação docente prévia, a inclusão digital, as especificidades dos cursos de graduação, entre outras questões relevantes neste processo, de modo que a transposição do ensino presencial passa para o modo remoto de maneira artificial e leviana através do uso das TDIC. Como afirmam os docentes da Faculdade de Educação da Universidade do Ceará:

> *Este tipo de ensino, se comparado às bases do ensino presencial e do ensino na modalidade EAD, caracteriza-se como uma ritualística fria, ascética e empobrecida; desumaniza os processos de ensino e aprendizagem, reduzindo a memória à memorização, conduzem ao distanciamento e à ausência de identificações próprias dos encontros sociais; intensificam as possibilidades de legitimação de individualismos, passividades, artificialidade do ensino, sinalizando para o estímulo à existência de identidades narcísicas, autoritárias e retificadoras da desigualdade, assim como da lógica de domínio e das práticas opressoras (FACED-UFC, 2020, p. 12).*

A partir do exposto, a Coordenação dos Cursos de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura, o NDE e os docentes da Área de Arte do ILA, ao entender os riscos e perdas decorrentes do oferecimento de disciplinas de modo remoto, optaram por um planejamento coletivo, colaborativo, inclusivo e interdisciplinar, que resultou na elaboração do Projeto Pedagógico Emergencial (PPE) (ARTES VISUAIS, 2020; 2021), pautado nos princípios da qualidade da educação, da isonomia do acesso entre os estudantes e das condições do trabalho docente.

3. Projeto Pedagógico Emergencial, um experimento colaborativo

> *É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 2003, p.61)*

As propostas pedagógicas que compõem o PPE estão estruturadas em projetos de ensino-pesquisa-extensão e módulos interdisciplinares, semestrais e remotos. Tanto os projetos como os módulos podem ser convalidados como créditos curriculares obrigatórios e optativos ou, ainda, como horas complementares.

No primeiro semestre do ano letivo de 2020 (setembro a dezembro de 2020), foram ofertados aos estudantes 13 projetos, registrados no sistema acadêmico como tópicos especiais, ou seja, poderiam ser cursados inúmeras vezes. No final do semestre letivo, Coordenação, NDE e Área de Arte reuniram-se para avaliar o PPE e propor a oferta para o segundo semestre de 2020 (fevereiro a junho de 2021). Alguns docentes manifestaram interesse em oferecer disciplinas dos PPCs, de modo remoto, mesmo as de caráter mais prático, como Tridimensionalidade, Pintura, Desenho e Estágio II. Em consonância com Deliberação nº 023/20 (FURG, 2020d), a Coordenação e o NDE acolheram as propostas, diversificando a oferta e entendendo que tais experiências seriam um piloto, caso a universidade permanecesse sem atividades presenciais por mais tempo – o que de fato aconteceu.

No período de 29 de março a 09 de abril de 2021, a Coordenação dos Cursos elaborou questionário aos discentes e docentes a respeito do ensino remoto durante o período emergencial do ano letivo de 2020. Essa avaliação teve como objetivo compreender e avaliar o processo de ensino-aprendizagem realizado através das propostas do PPE 2020.

Os resultados desses questionários revelam que os docentes constataram que a adaptação ao ensino remoto foi facilitada pelo PPE, apresentando uma boa participação dos estudantes; a possibilidade de partilhas e afeto nas propostas pedagógicas. Os docentes também observaram certa falta de engajamento e ansiedade dos discentes e dificuldades com problemas técnicos para a organização e realização das atividades. Um aspecto importante destacado pela fala dos docentes é a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga e o desgaste físico e mental deste período, acentuado pela necessidade de atendimento individual, em especial no caso das disciplinas. Outro problema observado foi ter que conciliar com as demandas acadêmicas, as atividades domésticas e o cuidado com filhos, fato que deixou o trabalho docente ainda mais cansativo e desgastante. Diante do exposto, a maioria das professoras e professores declarou preferir continuar o ensino remoto através de propostas pedagógicas/projetos específicos desenhados especialmente para este período.

Em relação às propostas pedagógicas, os estudantes relataram que propiciaram conhecimento e interação, sendo no geral experiências muito boas, projetos produtivos condizentes com a situação vivenciada, que propiciaram uma grande aprendizagem pautada na empatia, solidariedade e união na compreensão de que estudantes e professores estão vivenciando as mesmas dificuldades.

Em decorrência dessa avaliação, para o período letivo de 2021 (junho de 2021 a fevereiro de 2022) a proposta pedagógica foi estruturada na forma de módulos interdisciplinares, os quais articulam disciplinas dos PPCs, levando em conta conteúdos curriculares essenciais e coerência de carga horária, em um planejamento diferenciado e flexível, que permite o aproveitamento de estudos e o avanço por parte dos estudantes no currículo dos Cursos, conforme previsto no Artigo 3º da Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020a).

Igualmente, o PPE 2021 contempla a oferta de projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura, na forma de tópicos especiais, os quais abordam diferentes temas e conteúdos, como reflexões sobre a educação, história da arte, ensino de arte, produção artística, arte contemporânea, a universidade pública e seu compromisso com a transformação socioambiental e cultural.

Nesse sentido, o PPE visa garantir a interatividade e a ampla participação da comunidade acadêmica e externa, vislumbrando uma educação emancipadora e libertadora mesmo diante desta "crise pandêmica" (ANTUNES, 2020), contribuindo para formação acadêmico-profissional voltada para participação social democrática, a centralidade da vida e valores comunitários e solidários. Partindo do pressuposto de que o contexto vivido é conteúdo pedagógico, entendemos que a formação de artistas, pesquisadoras e pesquisadores, professores e professoras do campo das artes não pode prescindir das experiências que estamos vivenciando.

Nossa práxis educativa e artística tem sido motivada por questões como: qual o papel das artes no contexto atual? E o da universidade? A quem servimos de fato como instituição pública? Quem paga nossos salários? O que está em disputa neste momento? O que estamos ensinando aos jovens que estudam na universidade? O que acontece, de verdade, nas aulas remotas? Como os estudantes estão lidando com isso? Como nós, professoras e professores, estamos lidando com isso?

A hora é agora! O PPE 2020/2021 retrata a reivindicação de docentes e discentes das artes visuais, frente à universidade pública, pelo direito de aproveitar o momento para promover a formação de pessoas e profissionais solidários, capazes

de pensarem sobre si mesmos e o mundo frente ao projeto de sociedade que vivemos - e que queremos -, e agirem pelo bem-comum, sobretudo, em momentos de crise.

4. Referências

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob o fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARTES VISUAIS. **Projeto Pedagógico Emergencial dos Cursos de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura - 2020**. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. 2020. Disponível em: https://artes.furg.br/documento

ARTES VISUAIS. **Projeto Pedagógico Emergencial dos Cursos de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura - 2021**. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. 2021. Disponível em: https://artes.furg.br/ppe-2021

BRASIL. **Decreto Legislativo 06, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm Acesso em: 10/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.Publicação Original [Diário Oficial da União de 19/08/2020] (p. 4, col. 1). 2020a.

BRASIL. MEC. **Portaria 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, 2020b. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria--n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 10/08/2020

BRASIL. MEC. **Portaria 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. 2020c. Disponível em https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1. Acesso em: 10/08/2020

BRASIL. MEC. **Portaria 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020d. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020. Acesso em: 10/08/2020

BRASIL. MEC. **Portaria 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020e. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 10/08/2020.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 280, 6 de dezembro de 2007**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 10/08/2020.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 5, 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020f. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10/08/2020.

CENTRO ACADÊMICO DAS ARTES VISUAIS. **Diretrizes dos Estudantes de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande para a Retomada das Atividades Durante o Período Emergencial.** Dispõe sobre as exigências estudantis para nortear a construção político pedagógica nos cursos de Artes Visuais – FURG, durante o período emergencial estabelecido pelo COEPEA 29 de julho do ano vigente. Deliberado em assembleia estudantil, 10 de agosto de 2020.

FACED-UFC. **Participar e Incluir:** por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia. Fortaleza: FACED-UFC, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FURG. Gabinete da Reitoria. **Portaria 0533, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre o funcionamento administrativo e acadêmico em todos os campi da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em consequência das medidas de prevenção e enfrentamento da pandemia provocada pelo novo coronavírus (Covid - 19). 2020a. Disponível em https://www.furg.br/arquivos/Noticias/2020/Institucional/20-03-20-portaria-0553-furg.pdf Acesso em: 10/08/2020.

FURG. Gabinete da Reitoria. **Portaria 0723, de 4 de maio de 2020.** Dispõe sobre a alteração do período de suspensão das atividades administrativas e acadêmicas em todos os campi da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em consequência das medidas de prevenção e enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (Covid - 19) e dá outras providências. 2020b. Disponível em https://www.furg.br/arquivos/Noticias/2020/Coronavirus/07-05-20-Portaria-0723_2020-altera-perodo-de-suspenso-das-atividades_2.pdf Acesso em: 10/08/2020.

FURG. Gabinete da Reitoria. **Portaria 750, de 12 de maio de 2020.** Institui a Comissão Acadêmica no âmbito do Plano de Contingência da FURG em razão da pandemia de COVID-19. 2020c. Disponível em https://direito.furg.br/images/Portaria_0750_2020_Reitoria.pdf Acesso em: 10/08/2020.

FURG. COEPEA. **Deliberação nº 023, de 10 julho de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de graduação durante o período emergencial. 2020d. Disponível em https://direito.furg.br/images/Delebrao_23_COEPEA_10Jul2020_Grad.pdf Acesso em: 10/08/2020.

FURG. COEPEA. **Deliberação nº 029, de 29 julho de 2020.** Dispõe sobre o Calendário Emergencial 2020-2021. 2020e. Disponível em https://conselhos.furg.br/deliberacoes/coepea/pleno/2020/deliberacao-029-2020 Acesso em: 10/08/2020.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, Ano 02, Volume 02, Número 04 agosto/ dezembro. 2008.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana. BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comitê Acadêmico no âmbito do Plano de Contingência da FURG - GT Pedagógico. **Formatos Pedagógicos para oferta dos Estágios 2020/2.** 2020. [Minuta].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020

SOARES, Raianny Lima; BORGES NETO, Hermínio Borges; TORRES, Antônia Lis de Maria Martins. Desenho Didático e Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais: contribuições à Educação a Distância. **Em Rede**: Revista de Educação a Distância. v.3, n.1.p.97-108. Agosto de 2016. ISSN: 2359-6082, 2013.

AULAS DE ARTE EM RONDONÓPOLIS: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA SOBRE A PRÁTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA.

Flávia Janiaski Vale[1]

Thacio Fagundes Vissicchio[2]

Resumo
Este trabalho discute e problematiza o ensino de Arte da educação básica no estado do Mato Grosso, em particular no município de Rondonópolis. A partir de questionários on-line ouviu-se professores de Arte - efetivos e contratados - da rede estadual de ensino que trouxeram suas vivências práticas, com o intuito de criar um debate reflexivo e buscar possíveis caminhos para o ensino deste importante componente curricular.

Palavras-chave: arte-educação, professor polivalente, escola.

Abstract
This study examines the teaching of art in Precollege Education in the state of Mato Grosso, particularly in Rondonópolis. From online questionnaires, Art teachers were heard - both permanent and substitute - from the public education, who brought their practical experiences, in order to create a reflective debate and search for new path to teach this important curricular component.

Keywords: art education, polyvalent teacher, school.

1. Introdução

A Arte sempre esteve presente nos espaços de ensino - formais e não formais – da história da educação brasileira. Temos relatos de suas práticas desde os primeiros ensinamentos dos jesuítas aos povos originais; passando pelas primeiras escolas organizadas em solo brasileiro pelos portugueses (a exemplo do Marquês de Pombal e o Palacete de educação de Dom Pedro II); nas tentativas de cópias à educação francesa; no início de sua disseminação e institucionalização com os imigrantes italianos e alemães, e a igreja protestante; e em todo movimento

[1] Professora Adjunta do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Contato: flajaniaski@hotmail.com

[2] Mestrado profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no campus da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com projeto de pesquisa a ser concluído no segundo semestre de 2022. thacio_fagundes@hotmail.com. Área de pesquisa: Pedagogia do Teatro. Orientador Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula. Bolsista de fomento CAPES.

educacional do século XX, como a escola nova, ensino tecnicista e as pedagogias progressistas; culminando na contemporaneidade. No entanto, a Arte sempre foi usada e não ensinada. Seja enquanto ferramenta catequética; instrumentação artesanal; entretenimento; dotes da elite; desenho geométrico, decoração; ação social; disputas políticas; etc.; o ensino da Arte sempre teve características de instrumentalização.

Foi apenas com a criação da Lei de Diretrizes e Bases/LDB (Lei 5.692/71 e 9.394/96) que o ensino de Arte, enquanto disciplina passou a fazer parte da educação básica. Ainda que na versão de 1971 o nome fosse Educação Artística e previa o ensino polivalente, esta nomenclatura foi corrigida na versão de 1996 que garantiu não só a alteração do nome da disciplina para Arte, mas o ensino das quatro linguagens artísticas – teatro, dança, música e artes visuais – de forma independente, específica e obrigatória, com profissionais licenciados em uma das quatro linguagens e não mais a formação polivalente como era reconhecida.

A LDB estabelece as diretrizes e bases que norteiam e orientam o ensino no Brasil da educação básica (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio) ao ensino superior, no âmbito público e privado. Sua primeira versão é de 1961 (Lei 4,024/61) seguida pelas versões de 1971 e 1996. Com a LDB de 1971 temos a implantação da Educação Artísticas nas escolas brasileiras, gerando a necessidade de professores com formação na área para atender a demanda da nova disciplina do currículo escolar.

Juntamente com a preocupação de formar professores de arte nasce o conceito de professor polivalente, ou seja, um professor capaz de ensinar as diferentes linguagens artísticas nas distintas etapas da educação básica. O que resultou em um ensino genérico da arte.

> *A noção de polivalência estaria associada a um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economicista de relação "custo-benefício" sob a justificativa de se suprir o déficit de professores para atuarem na crescente população escolar com ensino obrigatório estendido no período para oito anos. (CRUZ et al., 2017, p.119)*

A partir de 1973 são criadas as primeiras Licenciaturas em Educação Artística que supunham formar um profissional capacitado a ensinar teatro, artes visuais, dança e música, dentro de uma cultura escolar que delegava ao fazer artístico a ideia de lazer ou decoração da escola. Já nesta época a oferta de professores era escassa e

por vezes o professor de educação física assumia as aulas de Educação Artística ou a escola oferecia aulas de desenho geométrico.

É neste cenário que começam a surgir os primeiros equívocos nas aulas de arte, entre eles a tendência das artes plásticas serem privilegiadas em detrimento das outras linguagens artísticas – o que ainda acontece com bastante frequência nos dias atuais – e a errônea confusão de se achar que a história da arte é a história das artes visuais. Diante disto, as outras linguagens artísticas vão perdendo espaço dentro do ensino curricular e passam a compor os cursos extracurriculares.

Na década de 1980 são criadas as primeiras associações de arte-educadores, como, por exemplo, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e começam a ser realizadas pesquisas e debates sobre as relações entre educação e arte; a necessidade de se pensar as especificidades de cada uma das linguagens artísticas; e a necessidade da criação de licenciaturas plenas em cada uma das linguagens. Com o avanço nos debate, as criações de pós-graduação em artes, a difusão das metodologias de ensino e os conceitos de arte, no ano de 1996 - com a terceira versão da LDB - é garantido a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas em suas quatro linguagens artísticas, com o profissional formado em licenciatura plena específica.

Dentro deste novo cenário a licenciatura em Educação Artística e o ensino polivalente não mais se justificam e passam a perder espaço para as licenciaturas específicas. Estas privilegiam uma formação artística em uma das quatro linguagens aliada a formação pedagógica.

Todas estas conquistas são reforçadas com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997/1998 que reconhecem a arte como área do saber com relevância igual a qualquer outra área do currículo da educação básica. Proporcionando que artistas e educadores - através de associações - desbravarem lutas por garantia de espaços e pesquisas no campo da arte, reafirmando sua importância para o desenvolvimento humano no âmbito escolar.

No ano de 2018 é promulgado um novo documento que abre espaço (equivocadamente) para a discussão sobre a polivalência no ensino das artes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia de redigir um documento nacional que garantisse uma base curricular comum em todo o território brasileiro vem sendo discutida há muitos anos. A BNCC está prevista desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996, pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2012 e pelo Plano Nacional de Educação de 2014. O Objetivo do documento é

promover uma educação com equidade e qualidade, em que fossem garantidos a todos os estudantes brasileiros os mesmos direitos de aprendizagem e o direito de desenvolver as mesmas competências e habilidades ao longo da Educação Básica.

Em 2014 este documento começa a ser redigido, sendo sua primeira versão apresentada em 2015 e aberta à discussão pública. Em dezembro de 2017 é homologada pelo MEC a quarta versão da BNCC para a Educação Infantil e Fundamental I e II; e no ano de 2018 a BNCC do Ensino Médio. Ambas com prazo de implementação para 2020. Este documento de caráter normativo, assegura e regulamenta as "aprendizagens essenciais":

> *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de* ***aprendizagens essenciais*** *que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.07. Grifo do autor)*

As aprendizagens essenciais trazidas pela BNCC são divididas por áreas e componentes curriculares. O ensino da arte é um componente curricular dentro da área de linguagens e contempla o ensino das artes visuais, dança, música e teatro. A partir da criação da BNCC os estados e municípios deveriam criar os seus referenciais curriculares, respeitando suas particularidades regionais e culturais.

Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (SEDUC-MT), criou seu Documento de Referência Curricular (DRC)[3], seguindo o que a base indicava e adequando para a realidade estadual. Esse documento, tem como objetivo nortear os professores no planejamento de suas aulas e atividades, de acordo com as habilidades e competências[4] que o documento traz em seu texto, indicando possíveis caminhos que os professores poderão trilhar na condução de suas aulas.

Nas escolas estaduais do município de Rondonópolis/MT até o ano de 2017 não haviam muitos professores de arte concursados ou contratados, e a disciplina acabava ficando a cargo de outros professores, especialmente professores de português, que completavam sua carga horária com as aulas de arte. Em decorrência

[3] Documento disponível em: https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso

[4] Outra mudança significativa com a BNCC foi o princípio do ensino a partir de habilidades e competências. O documento contempla dez competências gerais para educação. As áreas de conhecimentos, possuem suas competências específicas e partir disso, habilidades que levarão o aluno a desenvolver tais competências.

desta prática e da falta de formação específica na área, as aulas de arte eram ministradas a partir de atividades não relacionadas à disciplina; ou os professores optavam por uma ideia de polivalência com uma inclinação às artes visuais.

Com o concurso de 2017 inúmeros professores, com licenciatura específica em uma das quatro linguagens artísticas assumiram as aulas de arte frente a uma realidade que não condizia nem com os PCN´s, nem com a BNCC que passaria a ser implantada nas escolas a partir de 2018. Começou-se assim, uma luta diária para garantir o ensino de sua formação e mudar a cultura das escolas em relação ao agora componente curricular arte.

Para podermos lutar pelo reconhecimento e emancipação das linguagens artísticas neste cenário de Rondonópolis, surgiu a necessidade de discutir o processo de ensino da arte na educação básica. Para iniciar esta discussão, decidimos que o melhor seria ouvir os próprios professores da rede estadual de educação do município, a partir da organização de algumas questões: é possível para o professor construir uma prática pedagógica que implique na construção de um processo de ensino-aprendizagem em arte? O ensino curricular de arte nas escolas, como é oferecido atualmente, é uma prática que atende as seis dimensões do conhecimento da BNCC[5] ou a abordagem triangular dos PCN´s[6]? Qual o olhar destes profissionais na prática da polivalência?

Com o intuito de começar este diálogo sobre a atuação dos professores de arte foi elaborado, no segundo semestre de 2020, um questionário. Como estávamos inseridos na pandemia mundial da COVID-19, os questionários foram enviados e respondidos de forma online (*via google forms)*, para que todos pudessem estar em segurança dentro de suas casas.

2. Um olhar para as escolas de Rondonópolis

A Arte na escola, seja pelas suas particularidades ou por suas subjetividades, por vezes é entendida por alguns como uma prática de menor importância frente às outras disciplinas do currículo. De forma especial, nas escolas que ainda se utilizam da pedagogia tradicional, com métodos advindos do século XVIII, cujo objetivos eram

[5] A BNCC rege que o ensino de artes deve abranger seis dimensões do conhecimento: Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição; Reflexão.
[6] Os PCN 's de Arte apoiam o ensino das artes a partir da Abordagem ou metodologia triangular, criada por Ana Mae Barbosa, a partir da tríade: Produção, Fruição e Contextualização.

servir à revolução industrial, o ensino de artes é visto como instrumento que serve às datas comemorativas ou ao entretenimento, e não enquanto componente curricular, que assim como as demais disciplinas, englobam conteúdos, metodologias de ensino e métodos avaliativos.

Nesse sentido, alguns professores pressionados pela direção ou coordenação, relegam as particularidades do ensino da arte por serviços prestados à escola, fazendo com que suas aulas sirvam para decoração de ambientes, aulas de leituras, cópias de pinturas e conteúdo da história da arte (a partir de uma visão eurocêntrica); não considerando a importância da contextualização, fruição e produção, conforme indicam os próprios documentos oficiais.

Outra questão importante para levantarmos é a questão da experiência artística. Entre as regras da escola, os documentos regulatórios, conteúdos previstos, pressão por parte dos gestores escolares, e por vezes de alguns pais, qual o espaço destinado a experiência artística? São proporcionado aos alunos um espaço que instigue um processo de criação? Esse paradigma do ensino da arte em Rondonópolis - que não se distingue de grande parte da realidade no Brasil - causou ainda mais estranheza quando nos deparamos com os profissionais efetivados no concurso de 2017, com formação específica em uma das quatro linguagens artísticas, trabalhando apenas com a linguagem de artes visuais ou operando como um professor conteudistas utilizando recursos do ensino tradicional que não primam o fazer artístico.

O educador Vitor Paro acredita que o aluno deve ser colocado como sujeito do processo de aprendizado e que o interesse em querer aprender determinado conteúdo deva partir dos alunos, evitando assim o que o autor chama de “sentimentos de repulsa ao saber”, de acordo com Paro:

> *Quando a escola, por exemplo, tem interesse em mudar o comportamento de seus alunos de modo a que eles aprendam seus conteúdos, mas o que as crianças e jovens aprendem, na verdade, é desenvolver sentimentos de repulsa ao saber - porque a forma que se lhes apresenta para apreensão dessa saber é desinteressante e não fala de perto a seus interesses e desejos. (PARO. 2014, pág. 55)*
>
> *Isso tem usualmente acontecido e consiste no paradoxo de se ter uma instituição que supostamente seria o lugar privilegiado de provimento e disseminação da cultura em todas as suas dimensões, mas que acaba por afastar daí as pessoas que, assim, não só não aprendem com eficácia o que ela tenta ensinar, mas também deixam de desenvolver o interesse o apego e a familiaridade com as múltiplas manifestações da cultura: o teatro, a dança, a pintura, a literatura, o cultivo do corpo e da saúde, a música, a filosofia, o*

> *direito, a ética, o esporte e tantas outras formas culturais que fazem parte do acervo histórico legado pelas várias gerações que se sucederam, de cujo direito de usufruir os educando ficam privados. (PARO. 2014, pág. 55 e 56)*

Esses “sentimentos de repulsa ao saber” levantados pelo autor devem ser pensados pelos professores, que ao invés de impor saberes e técnicas priorizem o capital cultural do aluno, construindo saberes a partir de trocas que dialoguem com a realidade do aluno. No caso específico do ensino de arte temos, geralmente, dois viés: o primeiro que passa pela reprodução de técnicas e conteúdos datados, em que o aluno não tem liberdade de criação, apenas de reprodução, fazendo com que eles percam o interesse pela aula, que por vezes se torna metódica e chata, inibindo o aluno a participar e/ou criar por não ter domínio sobre determinada técnica de pintura. O segundo viés coloca a arte como a disciplina favorita dos estudantes, porque se trata de uma “aula diferente”, que preza pela individualidade de cada um e o fazer artístico não baseado em técnicas, mas sim na expressão e no experienciar. Estes dois caminhos precisam ser compreendidos para entendermos melhor como se efetiva o ensino de arte nas escolas em Rondonópolis.

Se faz necessário pensar que para o componente curricular Arte, consolidar seu espaço dentro da escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, garantindo que o aluno tenha um ensino de qualidade é necessário que esta aula seja lecionada por professores formados na área, e é dever do Estado em cumprir as leis e políticas públicas educacionais que regem o profissional da educação. Ou seja, aceitar que professores de outros componentes curriculares, utilizem da aula de Arte como complementação de sua carga horária ou que o professor de teatro tenha que ministrar aula de artes visuais, música e teatro, sem ter essa formação específica é um caminho fadado ao ensino sem qualidade.

Partindo dessas discussões entre o ensino de Arte em Rondonópolis, foi criado um diálogo com os professores da rede básica de ensino, a partir de um questionário reflexivo, pensando no “caráter relacional do conversar, englobando percepções, trocas, sentimentos, preconceitos e interpretações – estabelecidos entre entrevistador e entrevistado, e os significados construídos por meio dessa interação.” (SZYMANSKI apud LIMA, 2020, p.14). O intuito foi ouvir os professores da rede estadual de ensino, no município de Rondonópolis, para depois criar-se um debate sobre a temática.

No ano de 2020 havia vinte e oito professores de Arte nas escolas estaduais da cidade de Rondonópolis, deste treze responderam ao questionário proposto.

3. O Questionário

O questionário foi elaborado com intuito de começar este diálogo sobre a atuação dos professores afim de estabelecer junto deles, um panorama sobre as questões já citadas nesse artigo. O questionário constituía-se de dez perguntas, desde a formação acadêmica dos participantes, incluindo graduação e pós-graduação dos mesmos até situações vivenciadas no dia a dia escolar.

Fazendo um recorte para esse artigo, uma das perguntas era se eles já haviam presenciados professores com outras formações lecionando aulas de arte. A maioria dos professores (as) que responderam ao questionário, já presenciaram essa situação no município, ficando explícito que esta prática não é isolada, mas sim recorrente, o que reflete diretamente na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Em relação ao posicionamento dos entrevistados diante desta prática, as respostas foram dissertativas[7], abaixo transcrevemos algumas delas com o objetivo de levantar reflexões a partir de suas escritas:

Qual sua posição sobre professores de outras áreas lecionarem a disciplina de arte?

Considero errado, pois professores de outras áreas não possuem habilitação.

Aulas sem fundamentação teórico-prática e muitas vezes, aulas livres.

Sou contra uma vez que o conteúdo e a produção de conhecimento não são desenvolvidos efetivamente, lesando os direitos de alunos e professores capacitados na área.

Não sou contra, desde que a pessoa demonstre interesse em aprender e desempenhe um bom trabalho. Eu mesma já fui uma professora de Arte com graduação em Letras, apenas. Me empenhei e fiz uma graduação em Arte 6 anos depois.

A disciplina Arte deve ser ministrada por um professor especializado na mesma, devido ao conhecimento que esse profissional adquiriu a respeito do assunto. Já outro professor de outra área não saberá como aplicar devidamente essa disciplina fazendo com que o aluno odeie ou até mesmo não tenha interesse na arte.

Não concordo e considero incoerente.

Para começar, nem os professores formados em música, artes visuais, teatro ou dança, têm formação para ministrar todas essas linguagens da arte ao mesmo tempo em uma proposta de curso de arte na educação básica. Menos ainda professores que não têm formação em nenhuma dessas linguagens.

Deveria ser constituído como crime isso.

Não acho correto...as aulas de arte devem ser ministradas por professores habilitados na disciplina.

Eu acho super errado, porque cada professor tem que lecionar a sua disciplina de graduação.

Não concordo, existem em nossa cidade profissionais capacitados.

[7] Ressaltamos que eventuais erros de grafia e/ou digitação foram corrigidos, mantendo sempre o anonimato dos participantes.

A partir das respostas apresentadas acima, foi possível verificar que muitos professores têm se incomodado com a política de lotação e atuação no município, em sua maioria são contra a prática de um professor não licenciado em uma das quatro linguagens artísticas assumir a disciplina de Arte. Diante desta realidade, como construir uma prática eficaz sem ter um professor habilitado para o trabalho?

É importante ressaltar que no Estado do Mato Grosso como um todo, a cada dia observamos o desmonte e a desvalorização do ensino superior, em grande parte devido a atual conjuntura política, sendo uma particularidade não apenas nas licenciaturas de Arte, mas em todas as licenciaturas, especialmente nas universidades públicas.

Para refletirmos sobre as práticas efetivas dos professores em suas escolas, perguntamos quais as dificuldades encontradas por eles ao lecionar. As respostas destacaram especialmente a falta de tempo para a preparação e organização do trabalho; a falta do reconhecimento do componente curricular Arte como área de ensino; a estrutura física; a falta de professores com formação na área; e por último a prática de polivalência exigida por coordenadores e diretores.

Outro questionamento feito para os professores, foi a respeito da prática de polivalência nas aulas de Arte. A maioria dos que responderam ao questionário eram contra essa prática, apenas três responderem que eram adeptos. A esses, foi pedido que justificasse suas respostas. Segue abaixo:

Supera a fragmentação dos conteúdos.
Porque para o estudante ajudaria entender melhor todas as linguagens da arte.
Temos mais acesso a conteúdo.

Encerrando o questionário, a última pergunta solicitava que os entrevistados sugerissem quais mudanças eles queriam para a educação na cidade de Rondonópolis, entre as respostas destacamos: a valorização do profissional; projetos eficazes; laboratórios para aulas; e projetos políticos pedagógicos (PPP) que contemple todas as habilitações.

4. Considerações Finais

Como já mencionado, até o concurso de 2017 não haviam professores de Arte efetivos suficientes para atender as escolas estaduais de Rondonópolis, com o concurso, foram abertas vinte e oito vagas, para atender as trinta e cinco escolas do

município. Destas, vinte e seis foram preenchidas por profissionais com licenciatura plena em uma das quatro linguagens artísticas, no entanto, além deste número ainda não ser suficiente para atender todas as escolas - devido a história e a cultura escolar vigente - ainda existem muitos equívocos, desconhecimento e preconceito com a disciplina, além da prática de polivalência.

Em relação ao novo documento de Referência Curricular estadual (DRC-MT), advindo da BNCC, nossa maior crítica é o fato deste reforçar os problemas apontados, e trazer à tona uma discussão já considerada encerrada que é a questão da polivalência no ensino da Arte, deslegitimando a formação específica em cada linguagem.

Neste sentido, nosso trabalho é o de lutar para que a Arte ganhe espaço nos currículos e PPP; que os outros profissionais da educação entendam as particularidades e especificidades do seu ensino e a valorizem; que o ensino polivalente, além de não ser legitimado por lei, também não garante ao aluno um ensino de qualidade em nenhuma das quatro linguagens artísticas; lutar pelas mudanças assinaladas pelos entrevistados (como por exemplo o aumento da carga horária das aulas). Se faz importante reconhecer o potencial criador da arte e fazer com que ela seja respeitada, com equidade, entre os demais componentes. Só através destas mudanças - que passam por currículo, paradigmas e comportamentos - os professores de arte poderão proporcionar experiências que de fato, abarquem as seis dimensões da arte previstas na BNCC e construam um processo de ensino aprendizagem nas diferentes linguagens artísticas.

Reconhecemos que o desmonte da educação, as significativas perdas e a atual conjuntura política do país, não favorecem esta luta, e estamos longe do que consideramos ideal para o ensino de arte, no entanto, é preciso resistir e persistir. Ainda há muito a se conquistar e reivindicar, como Lucianne Mariano pontua:

> *Trata-se de uma batalha ainda em curso, sem limites disciplinares definidos, pois, devido sua característica interdisciplinar, agrega as demais disciplinas do currículo. O trabalho a ser feito envolve não apenas a arte, mas a educação como um todo. (MARIANO,2016, pág. 48)*

Pensamos ser preciso mobilizar a educação e esse percurso, sem perder a esperança e a garra para lutarmos por uma educação de qualidade e de respeito, tanto para quem está no processo de ensino, quanto para àqueles que trabalham para que a aprendizagem seja completa.

Faz-se necessário o diálogo, e a mudança do paradigma de que o produto é mais importante do que o processo, reforçando a ideia de que para além do entretenimento e comemorações, o ensino de Arte no contexto escolar "busca formar, ao mesmo tempo, o senso artístico, social e o caráter dos estudantes, por isso sua presença é fundamental na educação brasileira." (CRUVINEL, 2017, p.21)

Acreditamos que apenas com o diálogo entre nossos pares, estas mudanças serão possíveis. Pois juntos somos mais fortes para reivindicar aquilo que acreditamos estar em falta para um ensino de arte de qualidade a partir de uma proposta pedagógica coerente e exequível. É preciso ouvir os professores, respeitar seu conhecimento, lhes dar voz e espaço de atuação. Ainda que pareça, nunca é tarde para começar, existir e resistir.

5. Referências

Livro

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

Artigo

CRUVINEL, T. B. A falta de compreensão dos objetivos e dos propósitos da disciplina arte**.** **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.7, n.14, 109-130. Nov.2017. Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acessado em 17/08/2021

CRUZ, S.P.S.; RAMOS, N.B.; SILVA, K. A. C. P. C. Concepções de Polivalência e Professor Polivalente: uma análise histórico-legal. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1186-1204, out./dez. 2017

Tese/Dissertação/Monografia

LIMA, S.L.M. **Estudo, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino de arte nos diz?** Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Artes. São Paulo. 2020.

MARIANO, L. G. S. **Arte e cultura juvenil no contexto escolar: "E alguém aqui quer saber o que o jovem tem a dizer sobre isso?"** 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

Documentos eletrônicos

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). 2018. Acessado em 08 ago. 2021 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

MATO GROSSO. Documento de Referência curricular **(DRC).** Ensino fundamental anos finais. Cuiabá 2018. Acessado em: 12 ago. 2021. Disponível em: http://www3.seduc.mt.gov.br/.

DOCÊNCIA EM ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: "DAR AULAS NO *MEET*, DENTRO DE CASA, COM FAMÍLIA PRESENTE, BARULHO DAS CASAS VIZINHAS, CACHORRO LATINDO, CRIANÇA CHORANDO"

Eduardo Junio Santos Moura[1]
Cristiane Vilhena Lima[2]
Phelipe Mateus Soares Batista[3]

Resumo:

Apresentamos alguns resultados de um estudo de caso que enfoca a docência em Arte na Educação Básica, as estratégias didático-metodológicas e as tecnologias em tempos de pandemia da COVID-19. O estudo problematiza as estratégias didático-metodológicas e tecnológicas utilizadas pelos/pelas Professores/as de Arte nas aulas ministradas durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) com o objetivo de analisar as principais estratégias para docência em Arte durante a pandemia em escolas da Rede de Ensino Pública Estadual em uma cidade da região Norte do Estado de Minas Gerais (MG).

Palavras-Chave: Estratégias didático-metodológicas; Docência; Ensino/ aprendizagem de Arte; Pandemia; Tecnologias.

Resumen:

Presentamos algunos resultados de un estudio de caso que se enfoca en la docencia en Arte en la Educación Básica, las estrategias didáctico-metodológicas y las tecnologías en tiempos de la pandemia COVID-19. El estudio problematiza las estrategias didáctico-metodológicas y tecnológicas utilizadas por los Docentes de Arte en las clases impartidas durante la pandemia COVID-19 (2020-2021) con el fin de analizar las principales estrategias para la docencia en Arte durante la pandemia en las escuelas de la Red de Educación Pública Estatal en una ciudad de la región norte del Estado de Minas Gerais (MG).

Palavras-Chave: Estrategias didáctico-metodológicas; Docencia; Enseñanza/ aprendizaje de Arte; Pandemia; Tecnologías.

[1] Doutor em Educação. Professor da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Montes claros (Unimontes);
[2] Graduada em Comunicação Social. Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Montes claros (Unimontes);
[3] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Montes claros (Unimontes).

1. Introdução

Neste trabalho apresentamos alguns resultados de uma pesquisa que enfoca a docência em Arte na Educação Básica em tempos de pandemia da COVID-19. Neste contexto, o primeiro ponto a ser considerado é que a pandemia impactou de diversas formas o campo da Educação em suas múltiplas facetas e atores, especialmente os que nos interessam neste estudo: os processos de ensino/ aprendizagem em Arte na Educação Básica.

O estudo problematiza: Quais as principais estratégias didático-metodológicas e tecnológicas utilizadas pelos/pelas Professores/as de Arte nas aulas ministradas durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021)? O objetivo é analisar as principais estratégias didático-metodológicas e tecnológicas adotadas pelos/pelas Professores/as de Arte nas aulas ministradas neste período. A pesquisa é um estudo de caso, de abordagem qualitativa com procedimento de pesquisa bibliográfica, utilizando ainda a técnica do questionário autoaplicável por Professores/as de Arte da Educação Básica da Rede de Ensino Pública Estadual de uma cidade no Norte do Estado de Minas Gerais.

Destacamos que o estudo não pretendeu culpabilizar docentes e nem discentes da Educação Básica, no contexto estudado, pelas experiências pouco exitosas decorrentes da pandemia, mas sim contribuir para reflexões sobre os impactos da pandemia na Educação em Arte, abrindo caminhos para discussões acerca do desenvolvimento de estratégias no ensino-aprendizagem de Arte nas escolas públicas, considerando a atual realidade pandêmica global.

2. O desenho metodológico da pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa caracterizada como um estudo de caso, de abordagem qualitativa dos dados, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, abordando a educação em tempos de pandemia e o ensino/ aprendizagem de Arte nestes tempos; apresentamos ainda, uma “análise de conteúdo” (FRANCO, 2008; BARDIN, 2011) das respostas a um questionário autoaplicável por Professores/as de Arte de escolas da Rede Pública de Educação Básica de uma cidade no Norte do Estado de Minas Gerais (MG).

Sobre as pesquisas caracterizadas como “estudo de caso”, Moura (2013, p. 36), aponta que “o estudo de caso busca aprofundar o estudo sobre um caso e sua relevância dentro de um contexto de casos mais amplos”; sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2007, p. 71) afirmam que sua finalidade é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. No que diz respeito ao questionário autoaplicável como instrumento de coleta de dados, Günther (2003), destaca algumas desvantagens deste instrumento tais como: uma maior exigência ao respondente e ainda a possibilidade de não receber as respostas; e algumas vantagens como: a possibilidade de coletar dados de forma remota, sendo esta a que nos levou à utilização deste tipo de instrumento nestes tempos de isolamento social imposto pela pandemia.

Na primeira fase da pesquisa, pelo levantamento e análise bibliográfica, buscamos abordar os tempos de pandemia da COVID-19, seus impactos no campo da Educação e nos processos de ensinar/ aprender Arte na contemporaneidade. Em um segundo momento foi elaborado um questionário autoaplicável no *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, que foi encaminhado através de Grupos de Professores/as de Arte do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. As respostas de 44 (quarenta e quatro) professores/as ao questionário passaram por processos de pré-análise, categorização e análise de conteúdo, sendo possível desvelar alguns dos principais desafios enfrentados por Professores/as na docência em Arte na Educação Básica em tempos de pandemia da COVID-19 (2020-2021), bem como as principais estratégias didático-metodológicas e tecnológicas adotadas para o desenvolvimento do trabalho docente e produção do fenômeno educativo neste período.

3. Educação e os impactos da pandemia da COVID-19

Em março de 2020, quando o mundo tentava se organizar para enfrentar uma das maiores pandemias, a da COVID-19[4], o Brasil assumiu a necessidade de

[4] Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) - Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Fonte: Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19> Acesso em: 05 jul 2021.

cuidados urgentes, declarou estado de calamidade pública e, através do Decreto Legislativo N.º 6 de 20/03/2020, diante de medidas preventivas, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação reconheceram a necessidade de "reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais" (Parecer CNE/CP nº 9/2020).

Compreendemos que a maior consequência experimentada pelo campo da Educação e seus atores durante a pandemia de COVID-19 foi a implementação do chamado 'ensino remoto', que fora, equivocadamente, comparado com os processos da Educação à Distância (EaD). A partir deste novo regime, os/as professores/as passaram a enfrentar, diariamente, vários desafios em adaptar teorias e práticas educacionais ao novo formato: ensino/aprendizagem remoto.

O que a princípio seria uma adaptação com a utilização de tecnologias digitais contemporâneas nos processos educacionais, para muitas famílias, discentes e docentes transformou-se em um explícito estado de carências de recursos, conhecimentos e um fator de ampliação das desigualdades sociais. Sobre estas desigualdades no campo da Educação, Oliveira e Pereira Júnior (2020) apontam:

> *Sobre as desigualdades na educação, destaca-se a notável fragmentação da oferta escolar, quando tomamos um dos aspectos mais importantes para assegurar boas condições de ensino: a infraestrutura das escolas. Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 721).*

As dificuldades e desigualdades acentuadas pela pandemia no campo da Educação foram desde a garantia da sobrevivência diante do agravamento da crise econômica do país, até desafios mais pontuais como acesso à internet, a falta de condições de adquirir e utilizar equipamentos digitais como: *smartphones*, *tablets, notebooks,* computadores pessoais *etc*.

A pandemia trouxe impactos em todos os setores da vida social e não apenas na Educação, mas para toda a vida em nível global. Alguns dos impactos causados pela pandemia, de modo mais amplo, mostram o aumento de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social, desemprego e fome. Na América Latina, especialmente no Brasil, a crise econômica e a pandemia que a agravou, tem ampliado o abismo das desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres, colocando o país de volta ao mapa da fome, segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (ONU-FAO).

4. Ensinar/aprender Arte na Educação Básica na pandemia

O período pandêmico trouxe mudanças em todas as relações sociais e exigiu adaptações nos modos de exercer a docência na Rede Pública de Educação Básica e na relação docente-discente com os processos de ensino/ aprendizagem. Assim, como todos os componentes curriculares afetados pelos processos de ensino/ aprendizagem no formato remoto, o componente Arte também sofreu com todas as mazelas desse novo formato imposto pela pandemia.

Dentro do novo formato, desencadearam-se novas e velhas problemáticas e questionamentos por parte de Professores/as de Arte, tais como: Como desenvolver processos de ensino/ aprendizagem que supram as necessidade educativas de todos/as os/as estudantes? Como atender às demandas educativas dos/das estudantes que não possuem acesso aos recursos tecnológicos digitais? Como atender às demandas educacionais dos mais diversos estudantes e suas situações sociais, culturais e econômicas? Como adaptar os processos de ensino/ aprendizagem em Arte ao novo formato? Como incentivar estudantes a acompanharem as aulas de Arte?

Em movimento paralelo a todas estas dúvidas, seguiam-se as ações para conseguir sobreviver à pandemia e à incerteza diária quanto ao retorno das aulas presenciais, visto o risco à saúde pública.

Na direção de todas as dúvidas surgidas neste período, observamos, em análise do conteúdo das respostas aos questionários autoaplicáveis por Professores/as de Arte, que a maior preocupação e o maior desafio relatado pelos/pelas respondentes, quando questionados sobre o comunicado pela Secretaria de Estado de Educação/ Minas Gerais (SEE/MG) do dever de desenvolver as atividades docentes de maneira não-presencial durante a pandemia, foi a incerteza e dificuldade da comunicação com os/as estudantes; o retorno dos/das estudantes por meio das plataformas tecnológicas digitais e físicas existentes e a insegurança quanto à adoção e utilização das ferramentas mais adequadas a esse novo modelo de ensino. A maioria dos/das Professores/as confirma ter uma prévia formação/capacitação para uso dos recursos tecnológicos, entretanto julgam como insuficiente para exercício da função.

Um outro ponto nos chama a atenção e diz respeito ao ensino/aprendizagem de Arte e o desenvolvimento de atividades práticas na modalidade remota, no qual devem ser levados em consideração vários fatores, como: ambiente que o/a estudante se encontra para execução das atividades e estudos, os recursos financeiros para aquisição de materiais e os recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas *online*, dentre outros.

Os impactos causados pela pandemia nas aulas de Arte, especificamente, apontadas pela respostas aos questionários, mostram que os/as professores/as estenderam a sua jornada de trabalho, precarizando e intesificando ainda mais o trabalho docente em Arte.

Mesmo antes da pandemia, diferentes estudos apontavam para uma intensificação do trabalho docente, decorrente de múltiplos fatores. Oliveira (2006) já apontava para estas questões:

> *Uma forma de intensificação do trabalho docente é aquela decorrente também da extensão da jornada de trabalho, porém dentro do próprio estabelecimento escolar em que atua. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional (OLIVEIRA, 2006, p. 2014).*

Além da intensificação decorrente da ampliação da jornada de trabalho em mais de um estabelecimento de ensino para complementar a renda, face à baixa remuneração percebida, a autora chama a atenção para uma intensificação do trabalho docente dentro do próprio estabelecimento de ensino, o que podemos relacionar, na contemporaneidade, aos impactos da pandemia, considerando que a intensificação entrou na casa do/da trabalhador/a docente. Nesse sentido, a casa virou escola e os limites entre a docência e a vida privada se dissolveram, a carga horária de trabalho se ampliou a ponto de não se saber o tempo destinado ao trabalho e o tempo destinado à vida fora do trabalho.

5. Análises e resultados: estratégias docentes em Arte na pandemia

Trazemos aqui uma discussão dos dados coletados e de alguns resultados a partir da análise de conteúdo do questionário respondido por 44 (quarenta e quatro) Professores/as de Arte da Educação Básica da Rede Pública de Educação em uma cidade da região Norte do Estado de Minas Gerais (MG). A partir do conteúdo das

respostas criamos duas categorias de análise: 1. Impactos da pandemia e 2. Estratégias didático-metodológicas e tecnológicas. Cabe destacar que os/as respondentes possuem formação inicial acadêmica em: Artes Visuais - 39 (trinta e nove); Música - 2 (dois); e Teatro - 3 (três).

Para início da discussão, identificamos que, na rotina escolar de aulas presenciais, antes da pandemia, a maioria dos/das professores/as já utilizava alguns recursos tecnológicos como: projetor multimídia e *notebook*, vídeos a partir de plataformas *online*, *smartphones* e aplicativos de mensagens. Apenas 5 (cindo) docentes (11,6%), dos/das respondentes, informam que não utilizavam recursos tecnológicos em suas aulas de Arte presenciais, antes da pandemia.

No que diz respeito à experiência na utilização de recursos tecnológicos nas aulas de Arte, quase metade dos/das docentes (48%) afirmam que não tinham nenhuma experiência para cumprir com a exigência das atividades na modalidade remota. Quando questionados/as se tiveram alguma capacitação que permitiu a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de Arte não-presenciais durante a pandemia, 30% (trinta por cento) afirma que teve capacitação, outros 44% (quarenta e quatro por cento) afirmam que tiveram uma capacitação insuficiente e outros 18% (dezoito por cento) afirmam não ter tido nenhuma capacitação.

Quando analisamos a modalidade de trabalho remoto, observamos que a maioria dos/das Professores/as relata que já possuía recursos tecnológicos próprios antes da pandemia para utilização em suas aulas, no entanto, 34% (trinta e quatro por cento) dos/das docentes afirmam que tiveram que adquirir algum tipo de recurso para possibilitar a realização das aulas remotas, sendo que os mais requisitados para as atividades foram: *notebook*, celular e atualização do plano de dados móveis das operadoras de telefonia.

Quando perguntados sobre as maiores preocupações para ministrar as aulas de Arte remotas, os/as docentes participantes da pesquisa afirmaram:

a) *"como ia conseguir chegar aos meus alunos de forma que eles pudessem me entender";*
b) *"A falta de habilidades com instrumentos tecnológicos e suas demandas";*
c) *"As condições de acesso dos alunos";*
d) *"Atender as demandas educacionais, sem ter e nem conhecer os recursos tecnológicos";*
e) *"De não conseguir obter bons rendimentos dos alunos";*

f) *"As atividades práticas, dada a natureza de nossa disciplina";*
g) *"Me preocupei se saberia realizadas aulas e comunicação por vídeo";*
h) *"De que forma eu montaria as aulas de arte que fossem atrativas e que os alunos fizessem";*
i) *"Saber usar os recursos tecnológicos";*
j) *"Conseguir dar assistência a tantas turmas através do cellular";*
k) *"Custear a luz e a internet sem o menor auxílio e preocupação do governo. Dar aulas no Meet dentro de casa com família presente, barulho das casas vizinhas, cachorro latindo, criança chorando etc".*

A estratégia que a maioria dos/das docentes utilizou, foi um gerenciamento misto de programas, plataformas e aplicativos móveis para ministrar as aulas no ensino não-presencial. Os recursos mais utilizados foram o *WhatsApp* e o *Google Meet* para as aulas síncronas; o *Google Classroom* para armazenamento e divulgação de conteúdo *online* e para aulas assíncronas com vídeos de aulas gravadas.

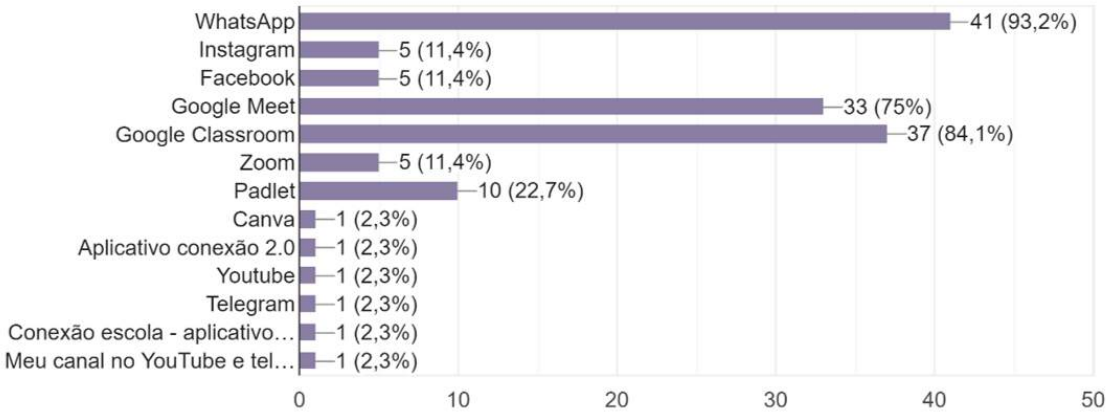


GRÁFICO 1 - Ferramentas tecnológicas utilizadas nas aulas não-presenciais(remota) de Arte.
Fonte: Elaborado pelos/pelas pesquisadores/as.

No Estado de Minas Gerais, a SEE/MG, disponibilizou aos estudantes sem acesso aos recursos tecnológicos, o chamado "Plano de Ensino Tutorado (PET)", na versão impressa, para acompanhamento das aulas *online*. A ação minimizou a distância entre aqueles/as estudantes que estavam realizando o acompanhamento das ações pedagógicas *online* e aqueles/as que não possuíam recursos para o acompanhamento. Ainda assim, o PET impresso não resolveu as desigualdades decorrentes dos impactos da pandemia nos processos de ensino/ aprendizagem, pois o material precisa de uma tutoria, como a própria denominação aponta, para que as aprendizagens se desenvolvam.

Professores/as, estudantes e suas famílias não estavam e ainda não estão

preparados/as para o novo modelo de ensino/aprendizagem remoto. O aplicativo de mensagens *WhatsApp* passou a ser utilizado por quase todos/todas os professores/as para uma comunicação mais imediata e direta com pais, responsáveis legais e estudantes. O aplicativo Conexão Escola 2.0, desenvolvido pela SEE/MG, passou a ser de uso obrigatório para estudantes e professores/as. Mesmo com tais estratégias, somente 10% (dez por cento) dos/das docentes consideram que os/as estudantes tem participação satisfatória nas aulas.

A falta de interesse, a falta de recursos tecnológicos e a falta de apoio familiar estão entre os principais motivos que justificam a não participação dos/das estudantes nas aulas não-presenciais. Assim, cerca de 32% (trinta e dois por cento) dos/das docentes consideraram insatisfatória a participação dos/das estudantes nas aulas de Arte na modalidade remota, mesmo diante de todas as estratégias didático-metodológicas e tecnológicas adotadas para promoção dos processos de ensino/ aprendizagem.

6. Algumas considerações finais

Face ao exposto, o primeiro ponto a ser considerado é que a pandemia de Covid-19 (2020-2021) impactou de múltiplas formas a Educação e os processos de ensino/ aprendizagem em Arte. Um segundo ponto é que este estudo não pretendeu culpabilizar docentes e nem discentes da Educação Básica, no contexto estudado, pelas experiências pouco exitosas decorrentes da pandemia, mas sim contribuir para reflexões sobre os impactos da pandemia na Educação em Arte, abrindo caminhos para discussões acerca do desenvolvimento de estratégias no ensino-aprendizagem de Arte nas escolas públicas, considerando a atual realidade pandêmica global.

Quando falamos em ensino de Arte, temos não apenas a dimensão teórica, mas também, a dimensão prática dos conteúdos e esta apareceu como uma grande preocupação dos/das docentes participantes da pesquisa, compreendendo que os processos de ensino/ aprendizagem em Arte se dão pela não-dicotomização das dimensões teórico/práticas.

A partir das duas categorias de análise apresentadas (1. Impactos da pandemia e 2. Estratégias didático-metodológicas e tecnológicas), foi possível compreender que os/as Professores/as de Arte, assim como de outros componentes curriculares, se viram diante de um grande desafio em que a maior preocupação era

com os processos de ensino empreendidos e com o/a estudante e suas aprendizagens. Sem perder a consciência política de pensar o quanto poderia ter sido feito se o país tivesse adotado outras estratégias de enfrentamento da pandemia.

Dados como estes trazidos aqui expõem as desigualdades sociais e o desafio que os/as professores/as de Arte encontram para alcançar os/as estudantes e adequar os conteúdos do componente com intuito de minimizar os impactos causados pela pandemia e ainda, alcançar e conquistar estes estudantes a fim de produzir o fenômeno educativo que só se dá na relação de ensino/aprendizagem, teoria/prática, docente/discente, pois como nos diz o Mestre Paulo Freire (1996, p. 12): “não há docência sem discência”.

7. Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

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

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais**, Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: <http://www.psiambiental. net/pdf/01Questionario.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MOURA, Eduardo J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Em: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-228, dez. 2006.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA FRENTE AO DESAFIO DO ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA DURANTE A PRIMEIRA PANDEMIA DO SÉCULO XXI

Rosimeire Gonçalves dos Santos[1]
Ana Carolina Coutinho Moreira[2]

Resumo:

Relato de experiências em um projeto de ensino desenvolvido no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia no contexto do Programa Residência Pedagógica (RP), apresentado desde os pontos de vista de duas professoras que atuam, respectivamente, como coordenadora e preceptora do Núcleo de Teatro da RP. Serão apresentados os movimentos necessários para adaptação da proposta inicial, criada para o ensino presencial, em direção ao ensino remoto e, posteriormente, ao híbrido, a organização do grupo de estudos, os temas levantados e ações realizadas por esse coletivo no período aproximado de um ano.

Palavras-Chave: Teatro na escola. Formação de professores. Metodologias. Trabalho pedagógico. Ensino remoto.

Abstract:

Report of a pedagogical project developed in these pandemic years at the Federal University of Uberlândia Arts Institute as part of the Pedagogical Residency Program. It will be discussed from the perspective of two female Theatre teachers who acted, respectively, as coordinator and preceptor of the resident students accepted for the Arts Subprogram. This work will present the changes we had made to adapt the initial proposal which had been forced by Covid19 pandemic to be performed in the distance or in the hybrid learning system. Also, it will present the organization of the study group, the themes raised and the actions developed by this collective during a school year.

Keywords: School Theater. Teacher training. Methodology. Pedagogical work. Hybrid learning.

1. Apresentação do Programa Residência Pedagógica

Neste artigo, apresentamos relato do trabalho desenvolvido no Núcleo Teatro, Subprojeto Artes, dentro do Programa Residência Pedagógica (RP) com a

[1] Doutora em Artes pelo DINTER/UNIRIO/UFU. Professora do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Coordenadora do Mestrado Profissional PROFARTES e Coordenadora do Núcleo de Teatro, Subprograma Artes, do Programa Residência Pedagógica -2020/2021, na UFU.
[2] Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFU. Professora da Escola Municipal Prof. Leôncio do Carmo Chaves e Preceptora do Núcleo de Teatro, Subprograma Artes, do Programa Residência Pedagógica-2020/2021, na UFU.

participação de dez estudantes da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, uma preceptora, docente da educação básica e uma coordenadora, docente da universidade citada.

No contexto desse programa institucional fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, que prevê trabalho docente e discente orientado e remunerado, a imersão de jovens professores em formação na escola pública, em parceria com a universidade pública, poderia, de alguma forma, gerar desconfiança na comunidade universitária envolvida com as Licenciaturas? Inesperadamente, a resposta é sim, quando se trata de um programa que declara entre seus objetivos a aproximação entre escola e universidade na proposta de práticas de ensino pautadas pelas novas orientações para a educação básica, implementadas pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que começou a nortear a educação básica no Brasil a partir de 2019.

Nossas questões contrárias à BNCC têm raízes profundas. O estranhamento da área de Arte com as diretrizes dadas por esse documento oficial foi iniciado com o material elaborado e disponibilizado pelo MEC à consulta pública. Ainda em 2014, discutimos o tema nas sessões plenárias do XXIV CONFAEB, realizado em Ponta Grossa-PR. Como resultado, arte-educadores(as), representados por suas associações enviaram ofício (FAEB, 2015) ao Ministro da Educação com o objetivo de reiterar a importância do ensino escolar das Artes, reforçar sua compreensão como campo de conhecimento e situar suas especificidades, o Teatro, as Artes Visuais, a Dança e a Música, como componentes curriculares e não como subcomponentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como estava na proposta inicial da BNCC, nem mesmo como linguagens ou módulo temático, formato que ficou estabelecido no documento final.

Os caminhos apontados na BNCC para o ensino de Artes são preocupantes, pois a noção de interdisciplinaridade que a permeia tende a provocar o retorno da polivalência do(a) professor(a) de Arte, obrigando-o(a) a ministrar aulas de conteúdos de áreas artísticas diversas, sem respeitar sua formação específica. Observemos que, naquele momento, analisávamos somente a BNCC dedicada ao nível de ensino fundamental, pois as propostas governamentais para o “novo ensino médio” e para a reformulação das Licenciaturas, essa última, denominada BNC-Formação, ainda não estavam disponíveis para consulta pública.

Por considerarmos válida a manifestação faebiana registrada no ofício 06 de 2015, assumimos postura crítica frente à proposição de aproximar as Artes ensinadas na universidade das práticas de ensino postuladas na BNCC, constante do edital No 01 de 2020 da CAPES para a RP (BRASIL, 2020), cuja chamada atendemos com o Subprojeto Artes da nossa universidade. Os projetos institucionais das universidades participantes deste programa são compostos por subprojetos organizados por área de estudos, que ainda são subdivididos em núcleos correspondentes aos cursos de licenciatura participantes.

1.1 O projeto inicial. Integração entre as áreas de Artes Visuais e Teatro

Quando nos reunimos para planejar o projeto, a afinação entre as áreas de Artes Visuais e Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (IARTE UFU), foi imediata. Logo, decidimos que a coordenação do Subprojeto Arte seria realizada em períodos alternados, garantindo que cada uma das três docentes do IARTE responsáveis por esse Subprojeto assumisse a coordenação pelo período de seis meses[3].

Os objetivos do Subprograma Artes estão articulados com a meta de crescimento da nota do IDEB para as escolas públicas de Educação Básica, que previa o aumento de 6,1 em 2017 para 6,3 em 2019. A escola parceira, que é a sede do trabalho pedagógico do nosso Núcleo de Teatro, Escola Municipal Prof. Leôncio de Carmo Chaves, superou essa meta nos anos iniciais, tendo alcançado a nota 6,5. Porém, essa escola precisa de um pouco mais de atenção ao aprendizado das turmas mais avançadas, uma vez que a nota do IDEB para as séries finais do ensino fundamental ficou em 5,3. Dentre os objetivos do Subprojeto Artes, destacamos a proposta de desenvolver identidades dos e das estudantes de Licenciatura em Artes Visuais e em Teatro como futuros professores da Educação Básica.

Em acréscimo, este Subprojeto, “vislumbra o trabalho com os apontamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, considerando que “o componente curricular Arte muito pode contribuir para o aprendizado dos alunos e articular os saberes com outras áreas de conhecimento de forma efetiva e produtiva”.[4]

---

[3] Coordenação de Núcleos do Subprojeto Artes: Teatro - Prof. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos; Artes Visuais - Profa. Dra. Elsieni Coelho da Silva e Profa. Dra. Roberta Maira Melo.

[4] Trecho extraído da proposta apresentada pelas áreas de Artes Visuais e Teatro para compor o Subprograma Artes, no Residência Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, no período de outubro de 2020 a março de 2022.

A proposta inicial das áreas de Artes na RP já considerava a necessidade de avaliação constante das atividades do projeto para transformação das práticas docentes a partir dos resultados alcançados e da realidade observada no contexto escolar. Com a pandemia, essa abertura a uma flexibilização das atividades artístico-pedagógicas deixou de ser opção, pois tivemos que transformar para o meio remoto tudo o que havia sido pensado para o presencial. Nossa compreensão da noção de contexto escolar ganhou outro sentido. Apesar desse contratempo, continuamos a acreditar no potencial das ações de ensino planejadas e no uso de materiais didáticos diversos para aumentar a motivação dos estudantes da escola em que atuamos nesse Programa.

As articulações com o IDEB, com a BNCC e com o Plano Nacional de Educação, orientadas no edital de chamada de projetos das instituições de ensino superior ofertantes de cursos de Licenciaturas, foram seguidas no Núcleo de Teatro, mas não sem uma postura crítica por parte de todas as pessoas envolvidas. O Núcleo discute a importância da avaliação, reconhecendo suas peculiaridades no campo das artes e tem questões relacionadas às formas de comprovação do aprendizado que resultam na classificação das escolas pelo IDEB. Sobre a BNCC, a resistência está justamente em não se submeter aos princípios de polivalência embutidos na proposta de se manter as artes não como disciplina, mas como unidade temática do campo das Linguagens e Códigos na Educação Básica. Nas reuniões do Núcleo de Teatro, reforçamos a compreensão das áreas artísticas em que oferecemos formação universitária: o Teatro, a Música, as Artes Visuais e a Dança, como campos de conhecimentos individualizados e historicamente estabelecidos na educação brasileira, sobretudo nas escolas públicas.

Como primeiro ponto dos resultados esperados do Subprojeto Arte, listamos a experiência docente dos e das residentes na educação básica, com acompanhamento da preceptora, pelo período de dezoito meses. O diferencial da experiência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica em relação ao estágio curricular supervisionado, além da concessão de bolsas para até 80% do total de estagiários(as), é a permanência do trabalho pedagógico da equipe na mesma escola e turma(s) por um período mais alongado do que acontece normalmente nas práticas de ensino dos estágios supervisionados. Essa estratégia contribui para o amadurecimento das propostas pedagógicas discentes.

Outros resultados esperados são o reconhecimento e a valorização do trabalho coletivo, a compreensão da escola como um componente da organização social da comunidade em que se insere e, por fim, a publicação de relatos sobre a experiência vivida no programa.

1.2 A diversidade encontrada na equipe que forma o Núcleo de Teatro da RP - 2020-2021, na UFU.

A turma de residentes do Núcleo de Teatro é bem diversa, composta por estudantes dos períodos finais da Licenciatura em Teatro. Alguns já sentiram despertar a ânsia de se tornarem professores de Teatro, outros nem tanto. Um residente já é professor, pois leciona a língua inglesa; alguns são filhos do irmão mais velho da Residência Pedagógica, o Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que tiveram contato anteriormente com a escola pública. Alguns tiveram esse contato em estágios supervisionados da licenciatura. Entre filhos de pedagogas atuantes, que já trazem o interesse pela escola de sua origem familiar, um ou outro com aquele lindo desejo de “mudar o mundo” com sua atuação com teatro/escola e alunos que necessitam de auxílio especial por apresentarem algum tipo de deficiência leve.

No Núcleo de Teatro, há um estudante que já havia sido estagiário da preceptora, em anos anteriores. Entre bolsistas e voluntárias, estão incluídos residentes que gravaram curta metragem, alguns envolvidos com lutas importantes e necessárias, como as causas LGBTQIAP+ e raciais, tão presentes nas escolas e na vida. Pessoas que trazem incorporadas sua luta, suas histórias, suas vivências… Vivências pelo mundo, pela vida e também vivências escolares. Pois, se hoje são residentes de um programa como esse, certamente já foram alunos de uma escola, seja ela pública ou não.

De acordo com o planejamento apresentado no projeto, a equipe teria que iniciar a prática em sala de aula em novembro de 2020, mas algo estava diferente quando essa data chegou.

A Escola Municipal Prof. Leôncio do Carmo Chaves permanecia no mesmo lugar: bairro Planalto, cidade de Uberlândia, MG. Durante seus quase 30 anos de existência, tem atendido crianças e pré-adolescentes do primeiro ao nono ano do ensino fundamental nos turnos da manhã e tarde, e também EJA - Educação de

Jovens e Adultos, no turno da noite. É uma escola que segue o padrão de construção das escolas municipais da cidade, conta com 18 salas/turmas, 2 laboratórios de informática e um de Ciências, bem como 2 quadras de esporte (uma coberta e outra descoberta), um quiosque para diversas atividades, cantina, pátio, biblioteca, sala dos professores e duas salas de atendimento especializado AEE.

Atendendo 16 turmas de 7º, 8º e 9º anos no turno da manhã, a preceptora Carol Coutinho estava feliz pela oportunidade de receber os residentes, e ao mesmo tempo muito angustiada porque a escola estava fechada! O surto de COVID-19 nos pegou de surpresa e sem preparação para o que estava acontecendo quando a escola fechou.

Ficaram no ar perguntas como: aulas remotas, como será isso? O sinal de rede vai funcionar bem para toda a equipe envolvida? O acesso à internet para estudantes da educação básica, que supomos que eles tenham ou a escola providencie, será suficiente? Eles terão as ferramentas necessárias para acessar as atividades? E quais serão as ações exigidas dos professores, no contexto do ensino remoto? Como atingir a maioria dos alunos, até aqueles que não têm acesso à internet? Como contar a carga horária síncrona e assíncrona?

Nos esforços empreendidos para responder essas questões, professores e estudantes da Escola Municipal Leôncio iniciaram um processo de adaptação e descoberta de possibilidades: Google Sala de Aula, Meet, Chat. Mas nem todo(as) estudantes tinham condições materiais ou psicológicas de acesso às plataformas disponíveis. A participação deles e delas foi bastante reduzida.

Na tentativa de minimizar toda a distância que estudantes e professores estavam da escola e trazer uma proximidade mesmo que virtual, a Prefeitura do Município de Uberlândia resolveu lançar o programa Escola em Casa, com exibição de videoaulas na TV Universitária e no canal da Prefeitura no YouTube.

Em meio a todo esse quadro, em outubro de 2020, o Programa Residência Pedagógica chegou à escola. Incertezas ainda formavam o pano de fundo de todo o processo: como se daria a prática dos residentes em uma escola fechada? Por qual meio? Como alcançaríamos as turmas de estudantes? E a principal dúvida e expectativa, quando as coisas iriam se normalizar? Quando a escola abriria os portões? Os sorrisos voltariam? E os abraços? Perguntas que ainda estão no ar…

Atravessados por essas questões, os trabalhos foram iniciados e a equipe pôde conhecer a escola de forma remota. Em reuniões pela plataforma Google

Meet, a preceptora, com a ajuda do residente e ex-estagiário Felipe Lemes, falou um pouco sobre como as coisas eram antes de a escola fechar. Sobre as turmas de estudantes sempre curiosas e animadas que enchiam aquelas salas de BOM DIA! A estrutura de que a escola dispunha, os espaços mais utilizados para as aulas de artes como os laboratórios de informática e as próprias salas de aula. A equipe gestora e os(as) colegas professores(as). A delícia e as dificuldades que o mundo escola nos proporcionaria por um ano.

Tudo falado, detalhado e imaginativo. Além da escola fechada, causava-nos ansiedade a expectativa de que nem todos(as) estudantes estariam lá quando ela se abrisse. Alguns da equipe gestora já não seriam os mesmos, professores(as) se aposentaram, outros(as) novos(as) entraram, bem como estudantes novos(as), também. Mas o que podíamos fazer, naquele momento era contar como as coisas foram, já que estavam todos em casa trabalhando somente pelo material didático apostilado oferecido pelo governo de Minas, os chamados Planos de Estudos Tutorados (PETs) e assistindo as videoaulas veiculadas pela TV Universitária, que também eram idealizadas pela preceptora deste nosso Núcleo da RP e por toda uma equipe, para, depois, serem gravadas por ela, em conjunto com mais uma professora da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG.

3. Dentro e fora da nossa residência: Atividades desenvolvidas projetando os temas discutidos nos encontros semanais do Núcleo de Teatro para divulgação à comunidade da UFU e externa

Realizamos duas webconferencias em formato de evento de extensão, o primeiro aberto somente para inscritos e o segundo dentro do programa PROVIFOR, da UFU, que transmite através da plataforma YouTube as conferências realizadas pela equipe da PROGRAD, a Pro-Reitoria de Graduação da UFU, com a disponibilização de formulário para inscrições durante a transmissão, com a finalidade de emitir certificados de participação aos e às ouvintes que se interessassem.

3.1 Conversa de professores de Arte

Após a leitura de um artigo em que o professor Arão Paranaguá de Santana (2002) relata e discute o histórico da implantação do ensino de Arte na escola, no

Brasil, considerando, em especial, o Teatro, a equipe do Núcleo de Teatro decidiu convidar o autor para uma conversa. No artigo mencionado acima, aprendemos que, no contexto da inserção do ensino de Teatro na educação escolar:

> *Um dos primeiros desafios a ser enfrentado trata dos desdobramentos da legislação curricular no âmbito dos sistemas de ensino espalhados na vastidão de um país continental, de tal maneira que se promova o desenvolvimento cultural dos alunos na realidade concreta da sala de aula, conforme determina a Constituição. Para isso, há de se dar condições para que a tarefa da formação de professores seja implementada com vigor, através de projetos pedagógicos consistentes.(SANTANA, 2002)*

No encontro com Arão, realizado no dia 26 de abril de 2021, tivemos oportunidade de compartilhar com professoras(es) de Artes da rede municipal de Uberlândia, o pensamento de Ana Mae Barbosa sobre o ensino de Artes (LABORATÓRIO…, 2016) e as considerações de nossa equipe sobre a leitura do artigo do professor convidado. A potência do encontro resultou na maior atenção dos e das residentes para a diversidade da cultura escolar em todo o país e no aumento de sua compreensão sobre a importância das artes na escola e as dificuldades históricas que enfrentamos para garantir sua presença nos currículos da educação básica e abrir espaço efetivo para realizarmos ações artístico-pedagógicas nas salas de aula.

Para o segundo encontro virtual com professores, que aconteceu no dia 18 de agosto de 2021, selecionamos como tema “O caminhar como processo de criação (PROVIFOR/UFU, 2021).”. Esse encontro foi promovido em parceria com a PROGRAD e realizado como live do Programa Virtual de Formação (PROVIFOR). Contou, também, com o apoio da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) para a tradução de Libras.

Convidamos a professora Dra. Gladys Elisa Robles Uribe da Fundación Universitaria Juan de Castellanos, na Colômbia, para apresentar seus trabalhos artísticos nos quais está implicado o ato de caminhar. Nossa segunda convidada foi a professora de educação infantil com dupla nacionalidade coreana e canadense Mitsy Smile[5], que apresentou e comentou sua obra “Walking”. O recorte da pesquisa apresentado por Mitsy compreendeu a descrição de uma exploração sobre como o caminhar diário da autora refletiu no surgimento de uma vivência de pesquisa

[5] Mitsy Smile é o nome artístico da pesquisadora Kwang Dae Chung, Mestre em Artes pela UBC - University of British Columbia, Vancouver-BC, Canadá.

a/r/tográfica que gerou um profundo sentido de habitar e permanecer e uma ainda mais profunda compreensão da natureza do convite artístico mediado por uma provocação estético-pedagógica. Nossa terceira convidada foi a professora Dra. Paulina Maria Caon, que relatou parte de sua pesquisa de pós-doutoramento realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com um período na universidade italiana Roma Tre, em diálogo com Francesco Careri. Paulina desenvolve estudos experimentando relações entre a aridez dos espaços escolares (CAON; GOIS, 2019) e a poética dos corpos em movimento, desbravando novos sentidos para o transitar pelo espaço cotidiano e facilmente reconhecível. Suas pesquisas são desenvolvidas na Graduação e no Mestrado do Curso de Teatro da UFU e, também, nos processos de criação de práticas teatrais com o Coletivo Teatro Dodecafônico, da cidade de São Paulo.

3.2 A elaboração de material pedagógico em formato de videoaulas

A organização da RP prevê 18 meses de atividades, divididas em semestre, em outubro de 2020, sendo a primeira etapa designada para a ambientação dos e das residentes na escola. Como o retorno às aulas presenciais no início do novo ano já havia sido descartado, veio a ideia de prepararmos videoaulas curtas sobre o Teatro para transmitirmos aos estudantes da escola de educação básica de forma remota através das plataformas que já estavam sendo usadas. Assim, surgiu um canal no YouTube do Residência Pedagógica - Teatro (TEATRO, 2021).

Inicialmente, os residentes tiveram autonomia da escolha de temas que mais se aproximassem de suas pesquisas individuais, com o norte da preceptora que indicou algumas direções já trabalhadas em inícios de anos letivos anteriores, como uma base inicial importante: O que é Teatro; descoberta do eu; linguagens artísticas.

O retorno às aulas de 2021 foi em fevereiro, uma semana de forma híbrida - as turmas foram divididas em duas, turma A e B, que se revezaram na realização de atividades presenciais para que não houvesse aglomerações na sala de aula. Na semana em que deveria permanecer em casa, a turma teria que assistir às aulas na TV e realizar os PETs que estariam disponíveis no Google Sala de Aula. Infelizmente, após uma semana do retorno das aulas, a segunda onda do surto de COVID-19 chegou à cidade e a escola voltou a ser fechada para alunos e professores. Ficamos 15 dias sem saber como seria o novo retorno.

Mesmo nesse novo quadro, a equipe do Núcleo de Teatro deu continuidade ao trabalho no grupo de estudos e às gravações de videoaulas. Vídeos curtos, mas com conteúdos importantes e profundos sobre a arte teatral foram produzidos e compartilhados com os estudantes da escola de educação básica por meio da preceptora nas interações ocorridas via *chat* do Google Sala de Aula, assim que o retorno remoto foi autorizado pela secretaria de educação. A preceptora atendia estudantes diariamente de forma remota e, nesses momentos, compartilhava as videoaulas, mas, quantitativamente, os retornos ficaram abaixo de nossas expectativas. Muitos estudantes diziam não ter acesso a Internet e nem equipamentos para a interação. Tais estudantes, no entanto, podiam retirar os PETs impressos na escola e assistir as videoaulas do programa Escola em Casa pela TV. Essa avaliação foi geral, todas as disciplinas da escola observaram uma defasagem de alunos.

O retorno presencial se deu no dia 14 de junho de 2021, ainda de forma híbrida com turmas divididas, e mesmo assim, cerca de 2 à 10 alunos por turma alternada compareciam à escola. Com suas turmas reduzidas, a preceptora continuava transmitindo as videoaulas por meio de seu próprio dispositivo, um tablet, dentro de sala, seguido por discussões sobre o que havia sido visto. A disponibilização das atividades da RP para as turmas demandou material e internet de uso pessoal da preceptora. Vale destacar que esses meios não são de fácil acesso na escola.

Em 08 de setembro, os atendimentos remotos via Chat e Google Meet com os alunos voltaram a ser feitos, em alternância com os horários presenciais. Assim, surgiu uma nova forma de interação com os residentes, que agora começa a ser explorada. Escrevemos este relato em setembro de 2021, quando ainda nos preparamos para a nova fase. Novas descobertas, novos aprendizados hão de vir.

A organização pedagógica e os registros foram construídos de modo a atenderem demandas da secretaria de educação do Município. As videoaulas realizadas pelos residentes ficam no canal do YouTube do Núcleo de Teatro (TEATRO, 2021) e os retornos a preceptora compartilha relatos ou prints dos chats onde estudantes da escola Leôncio interagem com as propostas. As discussões sobre livros, textos, documentários e filmes assistidos, bem como os processos de construção e gravação das videoaulas dos residentes, são registrados por eles em seus relatórios semestrais apresentados à CAPES.

4. Repercussão das atividades na escola e nas caminhadas pedagógicas discentes e docentes

Os estudantes com acesso ao material desenvolvido pelos residentes têm gostado muito da forma simples, dinâmica e pontual das videoaulas. Infelizmente, após a parada de um ano por conta da pandemia, os estudantes da educação básica andam bem diferentes da época em que as coisas eram “normais”. Eles andam quietos, pouco falam e estão mais apáticos e desestimulados.

O desestímulo está também nos professores que ficam a maior parte do tempo preenchendo documentos burocráticos e sentem que lhes falta tempo para preparação de aulas mais dinâmicas e atraentes. O impacto da pandemia será gigante e ainda não se tem dimensão das perdas. Infelizmente todas essas intempéries atingiram o Programa Residência Pedagógica, já que a prática em sala de aula é fundamental para a formação de professores. O professor se torna efetivamente professor quando entra em sala de aula carregado de todo conteúdo e experiências que a licenciatura lhe proporciona.

É no olhar do estudante, na escuta ativa de troca entre professor e aluno que o conhecimento acontece, conhecimento técnico, de disciplinas e principalmente de vida e cultura. Assim como a coordenadora e a preceptora, a equipe de residentes teve que se adequar à falta de contato físico e ao excesso de tecnologias, telas e distância.

Um ponto relevante deste programa, é o aprofundamento da formação pedagógica discente, em parceria com a professora egressa no nosso curso e já inserida no mercado de trabalho. A preceptora vem compartilhar suas vivências e provocar reflexões a partir da concretude do cotidiano escolar. Os e as residentes, por sua vez, aceitam as provocações e buscam ampliar olhares para as possibilidades pedagógicas do teatro na escola, mesmo em tempos de pandemia.

Como reflexões finais observamos que, apesar dos impedimentos para o ensino presencial, estar toda semana com um grupo de pessoas disponível a discutir e vivenciar a educação tem sido uma formação continuada para todos os envolvidos. Coordenadora revendo, refletindo e trocando conhecimentos e experiências importantes com o grupo. Preceptora trocando e vivenciando novas formas de sentir e olhar a sua própria prática. Residentes aumentando seus conhecimentos,

experiências e vivências e compreendendo que, mesmo colhendo frutos diferentes de suas expectativas iniciais, estão acumulando saberes para serem acionados quando estiverem efetivamente no comando da prática em sala de aula. Para crescer profissionalmente, a professora tem que se questionar sobre novas formas de ser, estar e interferir na escola e em suas turmas. Estar em um programa como a Residência Pedagógica faz essa reflexão não ser isolada, e sim compartilhada e apreendida por todos. Assim, seguimos com os encontros virtuais em que nos vemos através de telas, mas com a consciência de que teremos momentos futuros de abraçar a escola presencialmente e ouvir, das turmas, os BONS DIAS!

4. Referências

Artigos

CAON, P. M. ARAUJO, GOIS, G.. Caminhar, desacelerar? Uma experiência com audiotour e fotoperformance na escola. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis, v. 1, p. 224-235, 2019.

SANTANA, A. P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala preta**. São Paulo, v. 2, p. 247-252, 2002.

Documentos eletrônicos

BRASIL. **Edital CAPES nº 01/2020**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Brasília, 06 jan 2020. Acessado em 22 set 2021. Online. Disponível em: https:/**Edital CAPES nº 01/2020 - formato, pdf, 238kb**

FAEB. **Ofício nº 06/2015/FAEB.** Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Acessado em 22 set 2021. Online. Disponível em: https://faeb.com.br/oficio/

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO CINEMA E AUDIOVISUAL DA UFRJ. **Abecedário da arte-educação com Ana Mae Barbosa**. Rio de Janeiro, 2016. Acesso em 23 set 2021. Online. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q.

PROVIFOR/UFU**. O caminhar como processo de criação.** Uberlândia, 2021. Acesso em 23 set 2021. Online. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qLvz0gn7ngM

RP/TEATRO/UFU. **Canal Residência Pedagógica UFU Teatro 2020**. Núcleo de Teatro/Subprojeto Artes/Subprograma UFU, 2021. Acesso em 29 set 2021. Online. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCyCIaWGSvTSf--yj9ocICRw

QUESTÕES PERTINENTES DA BNCC À MATRIZ CURRICULAR MUNICIPAL DE ITANHAÉM

André Luís Onishi[1]

Resumo:

Ao se propor uma reflexão sobre as políticas públicas que estruturam o ensino de Arte na rede municipal de Itanhaém a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, este texto se debruça nestes documentos como objeto de investigação para se compreender as implicações que estes provocam no trabalho docente, especialmente no contexto do professor de Arte que atua nos anos finais do ensino fundamental na prefeitura de Itanhaém.

Palavras-Chave: BNCC; Currículo Paulista; Educação Básica; Ensino de Arte; Rede pública de ensino.

Resumo em língua estrangeira:

Al proponer una reflexión sobre las políticas públicas que estructuran la enseñanza del Arte en la red municipal de Itanhaém a partir de la aprobación de la Base Nacional Común Curricular y el Currículo Paulista, este texto se centra en estos documentos como objeto de investigación para comprender las implicaciones que estos provocan en el trabajo docente, especialmente en el contexto del maestro de Arte que trabaja en los últimos años de la escuela primaria en la ciudad de Itanhaém.

Palavras-Chave: BNCC; Currículo Paulista; Educación básica; Enseñanza del arte; Red de educación pública.

1. Implementação da BNCC

O professor de Arte que atua nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Itanhaém tem por orientação a definição de seu planejamento a partir da matriz curricular municipal a qual se apresenta totalmente dependente do Currículo Paulista e, por consequência, da Base Nacional Comum Curricular desde que foram homologados, respectivamente em agosto de 2019 e dezembro de 2017. Tendo por pressuposto que o estudo

[1] Mestrando em Artes no Programa PROF-ARTES (UNESP) – Linha de Pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes; Especialista em Metodologia do Ensino de Arte (UNICESUMAR); Graduado em Artes Visuais (UEM); e professor efetivo de Arte na rede municipal de ensino de Itanhaém - SP.

destes documentos se faz pertinente para a reflexão sobre a prática docente no contexto apresentado, busca-se aqui a compreensão das implicações destes para o ensino de Arte a partir de uma revisão bibliográfica do que tem sido publicado por pesquisadoras da área (ABRANTES, 2019; IAVELBERG, 2018; MAGALHÃES, 2019; PIMENTEL, 2018; RODRIGUES, 2016, 2019; SILVA, 2019).

Na avaliação destas, destaca-se que a redação da BNCC se mostrou preocupante por suas proposições evasivas, sua baixa participação dos profissionais da área, sua lógica a serviço do capital, dentre outros fatores apontados pelas mesmas em congressos, artigos e demais publicações desde a sua homologação. Mesmo havendo mais de vinte anos de hiato entre a publicação dos PCNs e da BNCC, a implementação deste último documento, se deu quase que de maneira imediata e pouco discutida[2]. A preocupação em se atribuir as finalidades práticas e sua suposta relevância econômica em detrimento do significado político e existencial na formação educacional, como evidenciado em seu texto, conduz a experiência escolar para o mercado de trabalho bem como aos interesses do capital. Isso revela sua orientação instrumentalista para o atendimento das demandas vinculadas ao mercado e à sociedade de consumidores (IAVELBERG, 2018). Soma-se a isso que:

> *As constantes mudanças e a velocidade com que entram em vigor sem que se tenha discussão consistente ou sejam explicitadas as razões para tal, com transparência, deixa perplexos os especialistas da área de Artes, bem como quem atua no ensino/aprendizagem em Artes Visuais no contexto escolar (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 220).*

Deste modo, a necessidade de se perceber as intenções e fundamentações veladas no documento se faz urgente em virtude da responsabilidade do Estado em implantar seu projeto neoliberal na educação. Afinal, desde a década de 1990, o Brasil e demais países da América Latina, assistem a expansão do neoliberalismo em suas políticas públicas as quais influenciam diretamente na organização dos sistemas de ensino (SILVA, 2019). Além disso, o desconhecimento destas estratégias das classes dominantes possibilita a opressão sobre as classes dominadas.

Cabe ainda salientar que enquanto há quem defenda que os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte estejam em consonância com as orientações da BNCC (ABRANTES, 2019), há também quem aponte as descontinuidades entre os documentos (IAVELBERG, 2018) e inclusive alguns entraves referentes à

[2] O texto da BNCC destaca que sua formulação se deu mediante um regime de colaboração entre Estados do Distrito Federal e Municípios, sob coordenação do MEC. No contexto da rede municipal de ensino de Itanhaém foi solicitado o preenchimento de um formulário online com nossas sugestões para a versão provisória do documento, contudo, sem antes ser proposta uma leitura crítica do mesmo ou orientações explícitas de como analisar e sugerir alterações.

implementação da base nos sistemas educacionais, mais especificamente, aqueles relacionados ao desenho curricular das escolas, sua relação com a área de Linguagens, a carga horária para cada modalidade artística e a formação/atuação docente (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018). Nesse sentido, de acordo com Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, "haverá dificuldades para garantir as proposições/orientações da BNCC em seu processo de implantação/implementação" (2019, p. 142).

Especificamente sobre o componente curricular Arte, a definição de indicadores, balizas teóricas e propostas pedagógicas se mostra frágil (IAVELBERG, 2018; MAGALHÃES, 2019). A flexibilização dada às aprendizagens em Arte sob os critérios dos sistemas e redes de ensino (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018) que se diferem nas várias regiões do país é outra fragilidade apontada e que soa contraditório com o objetivo de se alcançar uma igualdade educacional na Educação Básica, ainda mais por se tratar de um documento obrigatório e comum para todo o país (IAVELBERG, 2018).

A falta de clareza para com os objetos de conhecimentos e habilidades no componente curricular Arte não garante o ensino e aprendizagem efetivo de cada modalidade artística (MAGALHÃES, 2019). Pois além disso, este é o único componente que não possui variações em suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades enquanto que nas demais áreas há maior clareza na definição do que será trabalhado para a aprendizagem dos discentes e em qual ano os conteúdos entrarão no planejamento das aulas (IAVELBERG, 2018).

Considerando a diversidade dos modos de produção e de conhecimento da imagem (MAGALHÃES, 2019) e também o regionalismo como um dos aspectos que permitem aos estudantes criarem, refletirem e resolverem situações em sala e também no convívio em sociedade (ABRANTES, 2019), a construção de propostas pedagógicas e curriculares que coadunem com as realidades de cada região só são possíveis mediante debates, análises e críticas às orientações pedagógicas da BNCC, levando em consideração ainda o processo de formação docente nos cursos de licenciatura (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018).

No que tange a formação inicial e continuada dos professores, as necessidades voltadas ao mercado não correspondem a ampliação do caráter humanizador da arte, pois ao invés de formar um sujeito livre de alienação o torna rico por necessidades (SILVA, 2019). Por isso a formação para atuação na Educação Básica e os processos de ensino e aprendizagem devem ser debatidos também no âmbito das políticas educacionais (MAGALHÃES, 2019). Além disso, as práticas e saberes relacionados as

teorias que permeiam a atuação dos profissionais da educação escolar em Arte precisam ser garantidas (IAVELBERG apud MAGALHÃES, 2019).

E embora os destaques acima façam referência às políticas públicas ligadas à educação, reitera-se que o escopo desta pesquisa está em identificar os desdobramentos que os encaminhamentos citados demandam sobre as práticas pedagógicas dos professores de Arte, já que a BNCC estabelece os conteúdos e aprendizagens a serem ensinados nas escolas brasileiras da Educação Básica.

2. Novo Currículo Paulista

O documento estadual, mais precisamente tratando do componente curricular Arte, mereceria uma análise tão bem encaminhada quanto aquela desenvolvida pela professora Maristela Sanches Rodrigues (2016) sobre o Currículo do Estado de São Paulo em sua tese de doutorado. Contudo, assim como esta autora (2019) fez uma breve menção sobre este mais recente, também caberá aqui somente um recorte, onde se identificará algumas das alterações entre as habilidades do componente Arte em comparação com a BNCC. Antes, porém, vale salientar que as noções de competências e habilidades advém do mundo do trabalho e da lógica capitalista (IAVELBERG, 2018).

> *Compreendemos que uma habilidade não pode ser aprendida sem que se especifique cada conteúdo a ela relacionado, pois para que as habilidades sejam postas em ação é necessária mobilização de um conjunto específico, não genérico, dos conteúdos a serem aprendidos (IAVELBERG, 2018, p. 79).*

Quando a BNCC não explicita quais os conteúdos que deveriam ser articulados com as habilidades especificadas, ou com quais as dimensões do conhecimento devem interagir resta-nos uma abertura muito grande a qual não é identificada nos demais componentes, pois estes foram mais precisamente explicitados ao se determinar, por exemplo, em quais anos cada conteúdo deverá ser trabalhado (IAVELBERG, 2018).

Percebe-se, contudo, que o currículo estadual tenta preencher estas lacunas ao se apropriar das trinta e cinco habilidades da BNCC expandindo-as e realocando-as em cada um dos quatro anos finais do ensino fundamental com singelos direcionamentos de conteúdo. Como exemplo citamos a habilidade (EF69AR01) que no currículo se divide em (EF06AR01), (EF07AR01), (EF08AR01) e (EF09AR01). Aqui os objetivos de pesquisar, apreciar e analisar as distintas formas de artes visuais são mantidos, contudo, estas formas são distintas em cada ano, sendo dobradura, gravura, lambe-lambe e

animação para o sexto ano; mosaico, escultura, muralismo e assemblage para o sétimo; desenho, pintura, modelagem e escultura para o oitavo; e fotografia, grafite, escultura e intervenção para o nono. Esta estratégia de se definir conteúdos específicos dentro de uma habilidade abrangente é repetida em outros casos. Em contrapartida, evidencia-se também os exemplos das habilidades (EF69AR07), (EF69AR08) e (EF69AR19) que são orientadas para serem trabalhadas apenas no nono ano, sendo alteradas para os códigos (EF09AR07, EF09AR08 e EF09AR19). Nos dois primeiros casos não há divergência nas descrições das habilidades entre os documentos. Já no último, fica especificado que os diferentes estilos musicais descritos na BNCC são delimitados para gêneros da música popular brasileira e estrangeira no Currículo Paulista.

A título de registro, vale salientar outros exemplos de alterações como as habilidades (EF69AR05 e EF69AR10) que não aparecem no currículo estadual para o oitavo ano; a (EF69AR11) que só não se trabalha no nono ano; as (EF69AR12, EF69AR13 e EF69AR20) que só são indicadas para os oitavo e nono anos; a (EF69AR18) omitida para os sétimo e oitavo; a (EF69AR22) direcionada apenas para os sexto e nono; as (EF69AR25 e EF69AR28) que não são trabalhadas no sétimo ano; e enfim a (EF69AR27) que só foi proposta para os sétimo e nono anos.

Estes descompassos que se apresentam na elaboração dos documentos e também a rapidez com que surgem mudanças que deveriam ser debatidas com maior prazo acabam por comprometer a atuação dos professores da Educação Básica, inclusive os de Arte. E embora já seja de conhecimento que Ana Mae Barbosa considera a elaboração de um currículo nacional inútil (2014), Maristela Sanches Rodriguez defende a utilização de uma plataforma em comum que sirva de orientação geral e afirma que enquanto as proposições são atribuições de cada docente, cabe ao Estado prescrever orientações curriculares gerais que alinhem o pensamento educacional (2019, p. 2329).

3. Contexto municipal

Com a homologação do currículo estadual, foi solicitado que as professoras e os professores de Arte da rede de ensino de Itanhaém adequassem a matriz curricular municipal a seu contexto elencando quais habilidades, em seus respectivos anos, seriam trabalhadas no regime trimestral. Houve um acordo tácito onde o conjunto das habilidades vinculadas as linguagens da música, da dança e do teatro seria trabalhado

cada um em um trimestre distinto, sendo que as habilidades de artes visuais e artes integradas foram diluídas dentro de cada um dos três trimestres letivos.

Esta distribuição, embora não adequada, se deu em meio ao pouco tempo hábil de planejamento ofertado pela diretoria de educação municipal. E mesmo que durante a adequação este arranjo tenha soado provisório, os planos de ensino dos anos letivos de 2019 a 2021 foram estruturados de acordo com este formato curricular municipal. Além disso, as diretrizes sobre a implementação do Currículo Paulista para o sistema de ensino municipal só foram publicadas sob a Resolução SECE nº 04 em 9 de fevereiro de 2021.

O documento supracitado teve por objetivo homologar a Deliberação nº 06/2019 do Conselho Municipal de Educação que, no uso de suas atribuições legais, estabelece as diretrizes para a implantação dos documentos (BNCC, CP) nas escolas municipais de Itanhaém. A presidente do conselho municipal, em conversa informal com o autor, destacou que o município não teve a obrigação de aderir ao Currículo Paulista, embora o tenha feito. O tema possibilita, em uma investigação futura, identificar quais dos municípios paulistas não aderiram ao currículo estadual e quais suas justificativas e alternativas para tal decisão. Porém, a análise do documento municipal bem como a conversa citada tiveram aqui, por objetivo exclusivo, apenas compreender como o ensino de Arte, neste contexto, foi conduzido após estas deliberações.

Contudo, as únicas indicações municipais sobre a formulação das propostas pedagógicas tratam somente de seu prazo de adequação para dezembro de 2020 e a manutenção da estrutura das diferentes modalidades de ensino em suas especificidades. Além disso, resume a identidade e diversidade regional e local como instrumento orientador das propostas e define as avaliações como subsídios para a análise do próprio processo de ensino, para que os professores adequem suas práticas para garantir o direito de aprendizagem dos educandos e apontem revisões nos projetos pedagógicos da escola. Omitindo, infelizmente, a possibilidade destas avaliações serem utilizadas também para se readequar o próprio currículo municipal, quando necessário.

Sem explicitar orientações metodológicas ou fundamentações teóricas para a prática pedagógica fica frágil ainda a indicação sobre a identidade local, a qual demandaria por si só, um amplo material que auxilie na valorização da cultura caiçara[3] e da diversidade de manifestações típicas de Itanhaém e cercanias. Estes exemplos de conteúdos regionais específicos embora solicitados na BNCC e no CP, por hora, ainda

[3] De origem indígena, o termo caiçara designa a população que ocupa o litoral dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná.

não foram explicitados nas formações continuadas promovidas pela secretaria de educação e nem durante a formulação do currículo municipal. Isso entra em desacordo com o Artigo 6º da deliberação que propõe se destacar metodologias e estratégias de ensino para a promoção de avaliações formativas e de práticas educacionais integradoras.

Embora a falta de especificações possa aludir a uma pretensa autonomia do professor de Arte para o ensino de seu componente, percebe-se que essa omissão, na verdade, não contribui para o objetivo de se garantir mais qualidade e equidade nas aprendizagens dos estudantes.

Sendo assim, percebe-se que a jornada para a regularização do documento curricular municipal está só começando. Todavia, ressalta-se que o corpo docente de Arte se mostra bem articulado em reuniões pedagógicas específicas do componente curricular e totalmente disposto a se mobilizar junto à secretaria, gestores e comunidades escolares para a estruturação deste documento normativo levando em consideração as contribuições que o componente propicia na formação integral do alunado.

Para se compreender com maior exatidão sobre em quem recaem estas implicações, foi solicitado que os professores da rede que estão atuando no componente Arte respondessem a um formulário virtual pela plataforma Google onde se pretendeu elucidar questões referentes ao tempo de atuação na rede; a formação inicial e continuada; a atuação no fundamental I; e a polivalência. Dos vinte e seis docentes que atuam neste ano letivo, dezenove são efetivos e sete são substitutos. Com os dados coletados a partir da resposta de vinte e dois destes, percebe-se que quinze possuem formação em Artes Visuais; um em Dança; enquanto os demais possuem formações distintas das quatro principais linguagens apontadas na BNCC (letras, desenho, educação artística, etc.). Também cerca de 77% dos participantes não possuem pós-graduação na área das artes e enquanto há três professores que iniciaram sua atuação no componente em 2021 a professora com mais tempo de casa iniciou na rede em 2007.

Quando questionados sobre sua opinião acerca da obrigatoriedade em se ensinar as quatro linguagens e suas integrações (polivalência) nas aulas do componente 54,5% se declararam a favor, independente da área de formação; enquanto 36,4% se posicionaram contra, por entenderem que cada professor deve atuar exclusivamente na linguagem correspondente a sua licenciatura; e os outros dois participantes adicionaram outras respostas sendo uma professora contra a obrigação de trabalhar em área que não possui licenciatura justificando, todavia, que compreende a falta de profissionais para o

tamanho da demanda e propõe soluções paliativas enquanto esta não é suprida e a outra considerando possível se trabalhar um pouco de todas as linguagens, embora concorde que se deva ter professores específicos e maior carga de aulas semanais. Quando questionados se trabalham em sala de aula as habilidades ligadas às linguagens artísticas distintas de sua formação acadêmica dezenove responderam que sim enquanto três declararam que não. Tendo em vista também uma discussão prévia sobre a necessidade de professores de Arte no Ensino Fundamental I, algo que ainda não é vigente na rede municipal, todos se posicionaram a favor desta implementação.

4. Breves considerações

A bibliografia aqui consultada além de servir para contextualizar o que tem sido discutido sobre a BNCC trouxe indispensáveis contribuições que evidenciam a constante necessidade de luta e mobilização dos arte/educadores. Na identificação de alterações das habilidades entre BNCC e CP verificou-se que as indicações de conteúdos e abordagens teóricas permanecem superficiais e/ou imprecisas. Já a leitura do documento municipal revelou que as estratégias formativas e de formulação do currículo municipal ainda se encontram rasas e pouco transparentes, tendo em vista que os documentos aqui mencionados foram solicitados via ofício, quando deveriam estar disponíveis para consulta pública online.

Sendo assim, considera-se que as implicações dos documentos no ensino de Arte em Itanhaém são inconclusivas em decorrência de um abismo que se abre entre os documentos normativos e as práticas pedagógicas em sala de aula. Este e outros descompassos já haviam sido alertados pelas autoras aqui trazidas, porém as contribuições que aqui foram relatadas se fazem de suma importância para o desenvolvimento do projeto de pesquisa que este autor iniciou com o ingresso no programa de mestrado PROF-ARTES (UNESP) neste ano. Tomar consciência das normativas que norteiam a prática docente é de fundamental importância para os professores críticos e reflexivos, já que esta empreitada reverbera na compreensão sobre seu próprio trabalho, seu âmbito de atuação e, por consequência, na busca por resultados profissionais mais satisfatórios.

Sabendo que a BNCC é um fato inexorável (IAVELBERG, 2019), tal como o CP e o documento curricular municipal, resta ainda o preparo mais antecipado dos órgãos

responsáveis na proposição de uma escrita curricular coletiva que atenda às necessidades de todos os agentes envolvidos neste contexto educacional.

5. Referências

ABRANTES, S.B.C. O ensino da Arte e a proposta curricular do Estado do Amazonas na perspectiva da BNCC. In: **Anais do 29° Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, p. 45-56, 2019. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, Ensino de primeira à quarta série**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

IAVELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576

MAGALHÃES, A.D.T.V. Políticas educacionais e formação de professores em Arte/Artes Visuais: ser vítimas ou protagonistas das mudanças? In: **Anais do 29° Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, p. 136-152, 2019. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf

PIMENTEL, L.G; MAGALHÃES, A.D.T.V. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre: UFRS, v. 5, n. 2, p. 220-231, mai./ago. 2018. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2357-9854.83234

RODRIGUES, M.S. **As professoras e os professores de Arte e o currículo de São Paulo**. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes. São Paulo, 2016. 128f. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/139546.

_____ São Paulo faz escola? Um ensaio sobre currículo e resistência! In: **Anais do 29° Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, p. 2325-2338, 2019. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP,

2019. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf

SILVA, M.C.R.F. Formação nas licenciaturas em artes: políticas como projetos de dominação. In: **Anais do 29° Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, p. 45-56, 2019. Acessado em 21 ago. 2021. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf

A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS DIRECIONADA A EJA[1]: O CASO DA BNCC [2]

TEACHER TRAINING IN VISUAL ARTS FOCUSED IN THE EJA: THE CASE OF THE BNCC

Yasmim Prestes Batista Garcia[3]

Resumo:

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica acerca da formação docente em Artes Visuais objetivando compreender a abordagem educacional direcionada à EJA baseada na BNCC. A partir da análise preliminar das informações levantadas, foi identificado que a formação docente se apresenta, principalmente, organizada com embasamento na pedagogia das competências. Como resultado, há o aligeiramento da formação docente com o mínimo de reflexão e criticidade, o que leva a arte ser tratada como coadjuvante no currículo. Baseado na análise, uma hipótese preliminar foi elaborada: a educação é abordada como sendo algo a ser consumido, similar a um produto, fortalecendo o ideário neoliberal. Como decorrência natural desse processo de desmanche da educação, tem-se a formação docente realizada de forma empobrecida e vazia no "chão da escola".

Palavras-Chave: Formação docente; BNCC; Artes Visuais; EJA

Abstract

This paper present a bibliographic review about teacher training in Visual Arts aiming to understand the educational approach focused in the EJA based on the BNCC. Based on preliminary analysis of the information gathered, it was identified that teacher training is organized, mainly, in accordance to the Competencies' Pedagogy. As results, there is the softening of teacher training with minimum of reflection, thinking and criticality, which lead the Art to be handled as simple supporting in the curriculum. Based on the analysis, a preliminary hypothesis was elaborated: the education is performed as something to be consumed, similar to a product, which strengthens the neoliberal ideas. As a natural result of this process of dismantling education, the teacher training is poor and empty way on the "school floor".

Palavras-Chave: Teacher training; BNCC; Visual Arts; EJA.

1. INTRODUÇÃO

Em tempos de negação e falácia, formação docente vem sendo alvo de inúmeros ataques de grupos neoliberais que tentam a todo custo, submeter a

[1] Educação de Jovens e Adultos
[2] Base Nacional comum Curricular
[3] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Especialista em Educação Profissional e tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGAV/UDESC

educação pública brasileira aos preceitos do capital. Entretanto, na contramão, encontram-se estudiosos comprometidos com a classe trabalhadora, que nos chamam atenção para as lacunas educacionais, que são causadas “falta de discussões filosóficas na formação de educadores” (HILLESHEIM, 2017, p. 74).

Objetivando ampliar debates acerca da formação docente, esse trabalho em sua essência abre discussões a respeito da formação docente em Artes Visuais na EJA, fazendo uma análise da BNCC que em suas entrelinhas prioriza uma educação a serviço das competências, põe em seu currículo a arte como coadjuvante e invalida a luta do professorado.

Dessa forma, no primeiro tópico intitulado “ **A mística da competência e habilidade para pensar a formação docente: olhares críticos em tempo de desmanche**” aborda de forma crítica sobre a implementação de políticas neoliberais que visam formar docentes habilidosos, competentes e resilientes ocasionando uma disputa descomunal através da meritocracia.

No segundo tópico intitulado “**O projeto de educação neoliberal da BNCC: ressonâncias na formação docente em artes visuais”** em sua essência aborda sobre a BNCC que em seu projeto prioriza o mercado com interesses já definidos, formando indivíduos flexíveis que não são capazes de reconhecer a realidade que estão inseridos, como também as áreas de conhecimento, entre elas as artes, colocando-a em uma uma posição inferior as demais áreas de ensino.

No último **tópico “Como pensar a formação docente em Artes visuais na EJA a partir da perspectiva da Pedagogia histórico-crítica? Para além da BNCC”** busca-se apresentar um direcionamento para a educação objetivando a saída do senso comum e sendo direcionado para acesso à cultura cientifica, filosófica e artística a partir da PHC. Mediante a isso, cabe nesse contexto debater a formação docente, visando uma educação de qualidade a afim de formar sujeitos com pleno desenvolvimento de uma formação centrada na base humanística.

2. A mística da competência e habilidade para pensar a formação docente: olhares críticos em tempos de desmanche

O direcionamento do cenário educacional atual está definido pela falta de diálogo, imposição de ideologias na educação, que rumam para a valorização do neoliberalismo para priorizar o mercado capitalista.

De acordo com Dantas & Bassi (2021), para os “negacionistas, a escola pública está sendo vista como algo sem resultados adequados; o qual os estudantes são encarados como capital humano”, e qualquer investimento que não seja o estritamente econômico a gerar lucros para o capital[4] é compreendido como ilegítimo, para fins de submeter os poderes públicos a esfera privada.

Dessa forma, é possível observar que o modelo de educação implantado no Brasil prevê a formação de indivíduos aptos a favorecer os preceitos capitalista, procurando formar pessoas flexíveis visando empregos precários e isso acontece pois os mandamentos neoliberais condicionam currículos que intensificam as desigualdades educacionais.

Nessa perspectiva as políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, incorporam, consequentemente, como inerentes aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. [5]

Fernandes (2015) nos chama atenção para os modelos das escolas públicas, uma vez que priorizam a “lógica empresarial”, “na qual os resultados são mais importantes que o processo de ensino e aprendizagem” (DANTAS & BASSI, 2021, p. 274):

> *[...]. Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um ‘professor tarefeiro’ e um ‘aluno marca x’. (FERNANDES, 2015, p. 402).*

Ainda de acordo com isso, a “educação vai se convertendo num jogo de ganhadores e perdedores bem a gosto da lógica dos negócios” (FREITAS, 2013, p. 123), extinguindo uma educação que esteja centrada no desenvolvimento humano e gerando uma acirrada disputa entre formadores e educandários.

Coadunado a essa questão, segundo Dantas & Bassi (2021) *apud* Apple (s/a) “as escolas públicas mantidas por meio de gerenciamento privado, preocupadas tão somente com os resultados imediatistas, são muito suscetíveis a uma ordem discursiva aparentemente inclusiva, mas que oculta opressões, preconceitos e estereótipos”.

---

[4] Friedrich Hayek (1899-1992) grande teórico do século XX, militante na defesa de que o mercado é a grande força civilizadora da humanidade, acreditava que o capitalismo era capaz de assegurar a liberdade humana.

[5] Artigo 205 da Constituição Federal

Dessa forma, através do modelo educacional voltado para os projetos neoliberais, é possível considerar que ao invés de termos políticas educacionais voltadas para a valorização e formação docente, o país ainda insiste em políticas de responsabilização docente priorizando um modelo de educação tradicional e impedindo o avanço para uma educação de qualidade, e impedindo as novas gerações a socialização do saber sistematizado[6].

2.1 O projeto de educação neoliberal da BNCC: ressonâncias na formação docente em artes visuais

A políticas educacionais que permearam a década de 90 do século XX foram marcadas pelas orientações das organizações internacionais, da ONU[7], UNESCO[8], FMI[9], Banco Mundial[10] que se envolveram no âmbito educacional de maneira a reorientar os currículos escolares, mas estando a serviço do capital.

Esse modelo, nas políticas educacionais, tem buscado implementar principalmente, "novas formas de gestão para formar sujeitos como consumidores, que devam ser responsáveis pela própria formação, e também, por sua empregabilidade, enfatizando uma perspectiva individualizada e de autoadministração". (HYPOLITO, 2019).

É possível observar, interesses já definidos em torno de um mercado educacional lucrativo, que envolve "venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que é hoje realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação[11]". (HYPOLITO, 2019 p. 194).

Um exemplo disso, podemos observar na Associação Nova Escola [12] que se destaca por pertencer a Fundação Lemann. Segundo Pereira & Evangelista (2019 p. 65) a "Nova Escola atuou para elaborar e difundir um modelo docente estruturado sobre a apropriação das Competências Socioemocionais". Não diferente dos preceitos da Associação Nova Escola, temos a BNCC, que é um currículo que visa atender toda a educação básica, fundamentada nos princípios capitalista.

---

[6] O conceito de saber sistematizado foi empregado inicialmente por Dermeval Saviani, na década de 80, em seu artigo, no livro Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.
[7] Organização das Nações Unidas
[8] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
[9] Fundo Monetário Internacional
[10] Instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento
[11] Ver Avelar & Ball (2019) sobre o mapeamento desses grupos ativos nas políticas educacionais no Brasil.
[12] Ver Pereira & Evangelista (2019)

Para debatermos a respeito, precisamos retornar ao ano de 2015 quando os estudos para elaboração desta, tiveram início ainda no Governo Dilma Rousseff (2011-2016). Sendo a primeira versão ainda no ano de 2015, que segundo Borges (2020), contou com a participação de 120 profissionais da educação e pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros.

A segunda versão sendo disponibilizada em 2016, amparada pela UnB e pela PUC - RJ, foi debatida e discutida por cerca de 9000 (Nove Mil) educadores em seminários realizados pela UNDIME[13] e CONSED[14].

A terceira versão/final, segundo Pereira & Evangelista (2019)

> *Recebeu críticas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE, 2017) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2017), evidenciando o descontentamento de parte dos professores e de entidades sindicais, além de manifestações de grupos de extrema direita ligados à Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (PERON, 2016).*

As reviravoltas em suas versões estavam atreladas ao cenário político econômico e social que o país se encontrava "marcado por uma ofensiva neoliberal agressiva" (Borges, 2020 p. 3) tentando desestruturar a educação pública firmando interesses das grandes organizações multilaterais que vem na educação um nicho de mercado para a expansão do capital.

> *Após o golpe realizado por meio do impedimento sofrido pela presidente Dilma (2011 - 2016), em 2016 o governo ilegítimo encontrou as condições objetivas para implementar como uma avalanche de medidas provisórias Esse golpe foi sustentado pelas forças conservadoras e acarreta no aprofundamento do quadro de desigualdades. (NUNES; HILLESHEIM & FONSECA DA SILVA, 2020, p. 12).*

Aliados a um projeto ultra-direitista, a BNCC foi elaborada em um contexto de disputas sociais que estava em jogo um projeto negacionista. Isso explica também a flexibilização curricular fundamentada na Pedagogia das competências que devem ser seguidas em todo o território brasileiro nas escolas e na formação docente o qual através da base constata-se que o Brasil tem educado para formar indivíduos que pensem em uma sociedade favorável a políticas educacionais para capital.

Rosa (2017, p. 155) *apud* Lima (2008) afirma que essa visão neoliberal foi intensificada nos governos de FHC[15] e para o autor, há um impasse entre a escola e os

[13] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
[14] Conselho Nacional de Secretários de Educação
[15] Fernando Henrique Cardoso- Presidente do Brasil entre os anos de 1995 à 2003

neoliberais, pois, “para a comunidade educacional é preciso uma escola democrática, para os neoliberais há uma necessidade de tirar o conteúdo político da escola”. (Lima, 2008, p. 147).

As problemáticas desse documento de lei, ressoam para a área de arte, “uma análise da BNCC na área de arte, nos mostra como há uma sistematização rasa, genérica e de pouca profundidade nos conceitos presentes no documento”. (NUNES; HILLESHEIM & FONSECA DA SILVA, 2020, p. 13-14).

Em uma perspectiva mais geral a BNCC retira a área de artes da condição de área de conhecimento e passa a ser apenas um elemento de linguagem.

> *De maneira frustrante [...] é possível observar que a arte deixa de ser área de conhecimento e torna-se apenas “componente curricular” e a serviço do desenvolvimento das competências. (FARIAS, FONSECA DA SILVA & ANVERSA, 2020, p. 1615).*

Nessa conjuntura, as artes viraram uma sub área da área de linguagem, dividindo as a área de linguagem com a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira e a Educação Física, passando despercebida em relação as outras áreas. Então o fato das artes estarem como coadjuvantes dentro da BNCC perdem uma parcela do impacto que tinha quando era independente do conhecimento, ficando uma área fragilizada dentro de um documento que é de obrigatoriedade nacional.

Tem sido possível observar que a BNCC de artes produz de forma grotesca a “desconteudização” das Artes Visuais, Música, Teatro e Dança deixando a área bastante vaga, e essa lacuna na área de artes causa insegurança no docente e valida as artes apenas como atividades para recreação ou eventos cívicos, sendo impossível adentrarmos em suas contribuições reverberando implicações para a prática do professor.

O Estado aproveitando dessas problematicidades criadas por ele, passa a responsabilizar o professor pela formação do aluno e uma vez que essa formação não é eficaz, ele une discursos para “alertar” que o serviço público, não dá conta da educação e usam disso para trazer a iniciativa privada para que ela traga “melhorias” para o sistema educacional.

Ainda é possível observar nas entrelinhas da BNCC o termo Artes Integradas no qual “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação”. (BNCC, 2017, p. 202).

A partir disso, é possível refletir a respeito da inserção das mídias na educação pública como um discurso de inovação para o âmbito educacional, porém segundo Fonseca da Silva (2017, p. 20) *apud* Fonseca da Silva e Schilichita (2015) [...] " não há apoio aos docentes em forma de, melhores condições de trabalho e formação adequada que possibilitem o uso das tecnologias como processos reflexivos de aprendizagem".

> *[...] O documento sequer aborda a questão do professor que ministra a disciplina de Artes na escola, quanto mais a necessidade de formação específica. Deste modo a análise possível de se fazer é de que as artes integradas não são nada mais, nada menos que a velha polivalência. (NUNES; HILLESHEIM & FONSECA DA SILVA, 2020 p. 14).*

Constata-se que existe uma falta de harmonia entre a legislação vigente e o entendimento a respeito do componente curricular de Arte na Educação Básica, após a implementação da BNCC o que compromete diretamente os encaminhamentos para a arte e interfere na formação do aluno, sendo o docente totalmente responsabilizado pelo Estado, sem ao menos ser viabilizada uma educação de qualidade.

Essa análise da arte na BNCC, mostra nitidamente as mazelas educacionais do país, de forma clara e grotesca a falta de aprofundamento filosófico no âmbito de ensino e a falta de valorização docente, levando assim, ao país formar indivíduos com conhecimentos limitados, descartando a reflexão filosófica defendida por Saviani, o qual permite ao docente a superação de uma prática pedagógica flexível e fragilizada.

Shah (2017, p. 172-173) destaca a defesa de Saviani ao conhecimento científico, "considerando a importância para a compreensão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve em seu conteúdo histórico e social, fundamentais aos processos de humanização".

2.2 Como pensar a formação docente em artes visuais na EJA a partir da perspectiva da Pedagogia histórico-crítica? Para além da BNCC

Na sessão anterior, foi possível compreender a incompatibilidade da BNCC com a educação do país, uma vez que o documento de lei prioriza uma educação a serviço do mercado, que não alcança as necessidades da classe trabalhadora, e visa formar alunos flexíveis para empregos precários e extingui a oportunidade de uma formação que permeie os processos históricos e sociais.

Concomitantemente, a EJA na BNCC possui uma posição superficial o qual de maneira frustrante é totalmente invisibilizada em suas três versões, reforçando ainda mais a exclusão dessa modalidade na educação.

> *Evidentemente, a inclusão da EJA na BNCC não seria de pronto a solução para que tivéssemos avanços significativos na modalidade. Entretanto, a ausência completa de propostas e o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI/MEC) a partir de 2016, com a chegada de Michel Temer à presidência, vêm apenas reforçando o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos no país. (CATELLI; PIERRO & GIROTTO, 2019, p. 316).*

É necessário que a BNCC defina currículos para a EJA visando uma educação pensando nos diversos sujeitos para que possam avançar em suas possibilidades em termos pessoais.

A ausência da EJA nos documentos curriculares expressa totalmente um descaso social para a da educação, além da definição de políticas educacionais que objetivem melhoras nessa modalidade da educação, os docentes precisam receber uma formação adequada para atuação na EJA.

Nos documentos oficiais englobados a educação de adultos, sempre prevalece a lógica do mercado, que nada mais é o mínimo para as frações da classe trabalhadora, oferecendo discursos rentáveis para classe, afim de usar a lógica do máximo para gerar lucros para o capital.

É primordial que as políticas educacionais brasileiras, sejam elaboradas sob a igualdade de condições socioeconômicas, caso contrário elas serviram para intensificar as desigualdades já existentes, principalmente ao caso dessa modalidade educacional que é a EJA, destinada para aqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade historicamente adequada.

Dessa forma, como podemos pensar a formação dos professores em Artes Visuais na EJA a partir da PHC? A princípio devemos situarmos o leitor a respeito do fundamento basilar da PHC, que é o de explicitar o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico. É uma pedagogia cunhada por Dermeval Saviani na década de 80 visando uma educação transformadora no sentido de superar as teorias burguesas.

Dessa forma, a “PHC configura-se a partir de uma compreensão de sociedade, homem e educação”. (MALANCHEN & SANTOS, 2019).

> *Que pretende ainda alcançar os interesses da classe trabalhadora visando à valorização da escola pública e a apropriação do conhecimento científico*

> *mediante à educação escolar, rompendo com a alienação de sua condição humana em face de uma sociedade marcada pelo consumismo. (SILVA, 2018, p. 23).*

Essa pedagogia permite que o docente procure uma nova forma de pensar conteúdos de maneira contextualizada, visando um currículo pautado no conhecimento científico sistematizado.

Mediante a isso, destaca-se que um currículo que esteja pautado na PHC visando uma formação de qualidade precisa que saia do senso comum à consciência filosófica, dessa forma como explicita Saviani (1996, p. 2), antes de tudo "passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária e incoerente a uma concepção unitária, articulada, explícita, original e intencional". Porém Silva (2018) *apud* Saviani (2003) reconhece três grandes desafios na implementação dessa Pedagogia.

> *O primeiro ocorre em virtude da falta de um sistema nacional de ensino, que acaba inviabilizando a possibilidade de uma implementação teórica que visa a aprimorar a prática educacional. O segundo está relacionado à formulação de uma teoria voltada à transformação da prática em oposição a uma organização articulada a atender a outra corrente teórica. E o terceiro é referente à descontinuidade das ações em vista da exigência primordial da educação que é a continuidade dos trabalhos educacionais que proporcionem um resultado irreversível, sem os quais os objetivos da educação não são alcançados. (SILVA, 2018, p. 31 apud SAVIANI, 2003).*

Esses três grandes desafios para a implementação da PHC, nos remetem novamente a refletir, sobre como pensar a formação docente em Artes Visuais na EJA? Uma vez que a arte está presente desde os primórdios da humanidade, fazendo parte do homem e da natureza, é necessário que toda essa formação possa proporcionar um "preparo pedagógico ao docente para que realmente possa efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, com o objetivo de desenvolver a consciência estética" (BIAVATTI & Wielewski, 2016, p. 146-147).

Porém para que isso aconteça é necessário a compreensão e entendimento da realidade, das condições sociais e materiais sendo essencial uma formação em arte que rompa com as barreiras alienantes, "direcionando-se a patamares de desenvolvimento omnilateral" (ASSUMPÇÃO & ABREU, 2021, p. 143).

3 Algumas considerações

Ao longo do texto e do apoio de vários estudiosos que compõem essa escrita, foi possível perceber que no quadro educacional do Brasil foi cravado um projeto de

educação neoliberal, que prioriza o capital e eleva de forma intensa a desqualificação educacional das classes subalternizadas.

> A BNCC se materializa como política educacional que objetiva atender o mercado. Portanto, a mistificação da competência, habilidades e resiliência que podem ser encontradas no documento, demonstram a flexibilização da formação no sistema de ensino brasileiro que forçam a todo o custo um conceito de educação empreendedora através de um currículo maleável, que se consolida como tendo o poder de fomentar professores e alunos para uma formação voltada ao senso comum.

Diante do exposto, constata-se que seja necessário que o currículo esteja em conformidade com a realidade dos educandos e diretamente ligado ao projeto político pedagógico de cada instituição visando uma educação transformadora que parta do princípio da realidade social e negue os preceitos capitalista. Contudo ainda existe uma relutância por parte do Estado aos conhecimentos científicos na educação devido aos interesses políticos por e para o mercado.

Portanto, enquanto a classe trabalhadora, não unir forças para a organização de políticas educacionais que interessem os filhos dos trabalhadores, ela permanecera longe de superar as explorações advindas do capitalismo, ficaremos reclusos, em posição fetal e sendo cada vez mais caótica a educação no país.

4. Referências

Livro

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Autores Associados, Campinas- SP, 1996.

Capítulo de livro

Biavatti, S. M, Wielewski, J. M. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica** - (Org) Cláudia Pagnoncelli; Julia Malanchen; Neide da Silveira Duarte de Matos Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. *In*: BAUER, A; GATTI, B. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Florianópolis: Insular, 2013. p. 120-147.

HILLESHEIM, G.B.T. **Apontamentos filosóficos acerca da formação docente em Arte: análise crítica de um problema**. In: Formação docente, Arte e Tecnologias: contribuições do campo sócio-histórico – (Org) Maria Cristina da Rosa – Campinas: Alínea, 2017.

LIMA, A. B. **Estado, políticas públicas e educação no Brasil**. In: Capitalismo, Estado e Educação/ Org. Lucena, C.- Campinas: Alínea, 2008.

MALANCHEN, J; SANTOS, A. S. dos. **Reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico Crítica *versus* a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências**. In: Sonia Lopes Vitor; Ivone Martins de Oliveira; Alexandro Braga Vieira. (Org.). A educacao especial e a consolidacao da inclusao- Multiplos olhares. 1ed.Campo de Goyatazes: Brasil Multicultural, 2019, v. 1, p. 209-234.

NUNES, R.L.A; HILLESHEIM, D.B.G; FONSECA DA SILVA, M.C. **A BNCC COMO FRAGMENTO DE UM PROJETO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DE ARTES**. IN: Ensino das Artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB - Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes. [Org] Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. - AAESC, 2020, Florianópolis.

ROSA, Y. D. B. **Apontamentos sobre políticas educacionais e formação de professores**. In: Formação docente arte e tecnologias: contribuições do campo sócio-histórico/ Org. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. – Campinas: Alínea, 2017.

SILVA, J. C. da. **A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar sobre a escola pública**. In: Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores. (Org): Neide da Silveira Duarte, Joceli de Fátima e João Carlos da Silva. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SHAH, P. J. **A contradição dos interesses da ação e da criação no ensino de arte: um olhar sobre a condição da educação básica**. In: Formação docente, arte e tecnologias. Org. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.-. Campinas: Alínea, 2017.

Artigo

ASSUMPÇÃO, M. C, ABREU, T, X. **Uma análise Histórico-**Crítica **da unidade afetivo-cognitiva da arte na educação escolar**. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 123-146, jan/abr, 2021.

BORGES, P.K. **"Eu vejo o futuro repetir o passado": BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566, v. 22, 2020.

CATELLI, R; PIERRO, C. M. di; GIROTTO, D. E. **A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades**. Estud. Aval. Educ. São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019, ISSN 0103-6831, e-ISSN 1984-932.

DANTAS, J. S; BASSI, M. E. **A responsabilização docente no âmbito da pedagogia das competências e habilidades**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 264-288, maio/ago. 2021.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

HYPOLITO, M. A. **BNCC, Agenda Global E Formação Docente**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

PEREIRA, N.J. EVANGELISTA, O. **QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: BNCC, *Nova Escola* e Lemann**. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

Resumo de Evento

FARIAS, R. S, SILVA, M. C. da R. F, ANVERSA, P. **Fundamentos sócio-históricos para pensar o ensino de arte e o enfretamento das políticas educacionais**. **ANAIS DO 29° ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS**. [Recursos eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

FONSECA DA SILVA, M.C.R; SCHILICHITA, C. A. B. D. **Laptop na escola: das tecnologias às imagens na sala de aula**. In **ANAIS DA 37ª REUNIÃO DA ANPED- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: TENSÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015. p. 01-18.

Documentos Eletrônicos

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC**: versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/.br)

Brasil. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do** Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: CF88_EC105_separat https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_separata.pdfa.pdf (senado.leg.br)

PERON, Isadora. **Bancada evangélica vai comandar discussão sobre Escola sem Partido**. Estadão, São Paulo, 19 de outubro de 2016. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bancada-evangelica-vai-comandar-discussao-sobre-escola-sem-partido,10000083205

IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA DO SÉCULO XX NO ENSINO DE ARTE

Pio de Sousa Santana[1]

Resumo:

Este artigo é parte da tese de doutorado do autor, defendida em 2019, no Instituto de Artes da UNESP[2]. Aborda as implicações políticas da Educação básica pública brasileira do Século XX no ensino de arte. Fundamenta-se na tese citada, documentos e bibliografia especializada, com as quais nos leva a considerar que as políticas educacionais instituídas e implementadas nas escolas por meio das leis do campo, enfraqueceram o ensino de arte, apesar dos avanços e buscaram controlar a sociedade, com objetivos metodológicos, para formar cidadãos com conhecimentos que atendam às demandas da dominação capitalista.

Palavras-Chave: Educação básica. Política. Ensino de arte.

Abstract:

This article is part of the author's doctoral thesis, defended in 2019 at the UNESP Institute of Arts. It addresses the political implications of 20th century Brazilian public basic education in art education. It is based on the thesis cited, documents and specialized bibliography, with which it leads us to consider that the educational policies instituted and implemented in schools through the laws of the countryside, have weakened the teaching of art, despite advances and sought to control society, with methodological objectives, to form citizens with knowledge that meet the demands of capitalist domination.

Keywords: Basic education. Policy. Art education.

---

[1] Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, pela FAAM/SP; Especialista em História da Arte, pela USJT/SP; Mestre e Doutor em Artes, pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP). Professor nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia da Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP); Professor colaborador da pós-graduação, no Mestrado Profissional em Artes, o PROFARTES do IA-UNESP; Membro do Grupo de Pesquisa *"O ensino de arte na rede estadual paulista de ensino, na perspectiva da teoria curricular crítica"*, com sede na pós-graduação do IA/UNESP/SP.

[2] De título: *A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o Século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar.* Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181636/santana_ps_dr_ia.pdf

Considerações iniciais

É de amplo conhecimento que o ensino de arte, assim como todos os componentes curriculares da educação escolar, é demandado pelas políticas públicas da nação. Atualmente, o aprendizado curricular é avaliado internacionalmente pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e divulgado trienalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dados do último PISA (2018) mostram que entre os oitenta países avaliados, o Brasil está entre 58º e 60º lugar em leitura, entre 66º e 68º em ciências e entre 72º e 74º em matemática. O ensino de arte não é diretamente avaliado, mas está junto. Esses dados preocupantes nos convocam a investigar onde está o problema, e logo podemos considerá-lo vindo de longe: basta olhar para a história de nossa educação básica[3] pública e constatar que, apesar dos avanços, possui um histórico de descaso e abandono. Desde a chegada dos portugueses no século XVI, a valorização legal da educação só vai acontecer no século XX, com a Constituição de 1946, completando-se com a lei de 1961. Nos períodos colonial (1500-1822) e Império (1822-1889), pouca atenção se deu à escolarização dos segmentos populares. Apenas após a Independência (1822), em 1834, o Ato Adicional transferia para as Províncias a responsabilidade pelo ensino das primeiras letras, e em 1835 foi criada a primeira escola para formação de professores desse nível escolar, na cidade de Niterói. Contudo, o ensino de arte se inicia na Academia Imperial de Belas-Artes, em 1826, com os artistas da Missão Artística Francesa, para lecionarem Desenho, na perspectiva neoclássica, ignorando a arte já produzida por aqui. A preocupação da Monarquia voltava-se para o ensino secundário, com a criação de vários Liceus e Ateneus nas sedes das Províncias e no município da Corte (Rio de Janeiro), com a criação do Colégio Pedro II. Somente com o início da República (1889) o poder público criou grupos escolares, como ocorreu no estado de São Paulo, em 1892, com a Reforma Caetano de Campos, tendo sido poucos os estados que conseguiram avanços significativos na educação popular até a virada do século XX.

O Século XX, as leis da educação e o ensino de arte

Na virada do século XX a situação de abandono manteve-se: “Atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada” (SAVIANI, 1997, p. 5).

[3] Atualmente a educação básica no Brasil é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21 da LDB 9.394/1996).

A maior parte da população era composta de pessoas analfabetas que só começaram a ter oportunidades na educação com a modernização, isto é, com a força da industrialização e da urbanização do país, a partir das décadas de 1920 e 1930, na transição da primeira para a segunda república, conhecida como a Era Vargas (1930-1960). Com a modernização, a sociedade começou a se constituir, dividida por classes: a média urbana e a operária. Ambas cresceram à medida que a industrialização foi se expandindo. Esse crescimento motivou pressões da sociedade mais esclarecida, que entendia ser o analfabetismo uma vergonha nacional e fato inaceitável. Educadores armaram luta para resolver a situação caótica, reivindicando uma educação pública de qualidade e lançaram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, documento que irá subsidiar os textos constitucionais de 1934 e 1946. O Manifesto obteve êxito e a "educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. [...] mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário" (SAVIANI, 1997, p. 6). A Constituição de 1946 institui em seu Artigo 166 que *"*a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana", e no Artigo 168, Inciso I, que "o ensino primário é obrigatório [...] e no Inciso II: "o ensino primário oficial é gratuito para todos". Isso não significou que, desde então, num toque de mágica, a educação pública passou a funcionar como se esperava. A falta de investimentos, os baixos salários dos professores, a falta de vagas e as precárias instalações ainda eram problemas a serem enfrentados. Muito trabalho e outros desdobramentos estavam por vir, sendo que a "elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946" (SAVIANI, 1997, p. 6).

Os reflexos da Constituição no avanço da modernização educacional surtiram efeito somente a partir de 1956, ano de chegada ao poder de Juscelino Kubitschek, que governou o país até 1961. Conforme Barbosa, a melhoria na qualidade da educação começa no período entre 1958 e 1963, "com a abertura política, social e econômica da sociedade na época. [...] A educação participa desta mudança social e revigoramento cultural" (BARBOSA, 1982, p. 18-19). O ensino de Arte nesse período, ganhou foco somente na educação superior devido à fundação da Universidade de Brasília em 1962, instituição que surgiu interessada em oferecer uma educação de

cunho humanista e, nessa perspectiva, “a Arte-educação ocupou um lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um departamento de Arte-educação” (BARBOSA, 1982, p. 20). Nesse cenário, a Arte no ensino básico público só ganhou seu devido valor com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e o ensino de arte

Em 1961, após 13 anos de discussões no Congresso Nacional, foi aprovada a lei nº 4.024 e promulgada em 20 de dezembro de 1961. Assim, a educação básica pública, a partir da Constituição de 1946 e implementada pela LDBEN de 1961, avançou: saiu da situação frágil que enfrentava desde o século XVI e passou a ser legalizada. No texto da LDBEN, o ensino de arte aparece de modo superficial, apenas como atividade, no Artigo 38: **“**IV - atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL. Lei nº 4.024 de 1961). Três anos após a promulgação da LDBEN, o campo político entrou em intensa turbulência e instabilidade econômica[4] resultando no golpe de estado. O poder político central foi ocupado por uma aliança civil-militar, que aos poucos foi se transformando numa ditadura militar. Essa aliança manteve a continuidade do plano socioeconômico vigente e rompeu com a política nacional-desenvolvimentista que vinha sendo executada desde o segundo governo Vargas (1951-1954) e que, no governo João Goulart (1961-1964), propunha-se a realizar as reformas de base (agrária, urbana e universitária). Os militares seguiram a doutrina da interdependência — ideologia que visava conservar as relações do Brasil com o mundo ocidental liderado pelos Estados Unidos em oposição ao fantasma do comunismo ocidental. Conforme Saviani, sua máxima, nas palavras do general Juracy Magalhães[5], foi a seguinte: “não existe mais independência; O que existe é interdependência; o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” (SAVIANI, 2010, p. 360).

[4] Em 31 janeiro de 1961, Jânio Quadros, eleito, assumiu a presidência do Brasil. Seis meses após sua posse, em 25 de agosto, renunciou ao cargo. No período de agosto de 1961 a março de 1964, o país possuiu três presidentes: Jânio Quadros (31/01 a 25/08/1961); Ranieri Mazzilli (25/08 a 07/09/61); João Goulart (07/09/61 a 02/04/1964) e seis ministros da fazenda. A economia se estagnou, chegando à beira da hiperinflação.

[5] O general Juracy Montenegro Magalhães foi embaixador do Brasil nos Estados Unidos no Governo Castelo Branco, depois ministro da justiça e ministro das Relações Exteriores.

O vínculo com os Estados Unidos fez com que os militares aperfeiçoassem a política ideológica capitalista de modelo associado-dependente, o qual promoveu a chegada de empresas internacionais no país. Os modelos organizacionais dessas empresas demandavam uma preparação interna de mão de obra "associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação" (SAVIANI, 2010, p. 367). Tal modelo ideológico, adotado pelos militares, tem suas raízes no período moderno, por meio da teoria da ciência econômica de Adam Smith[6] e mais tarde em teóricos do crescimento econômico, entre eles Jacob Mincer (1958), Theodore William Schultz (1964) e Gary Stanley Becker (1964), os quais fundamentam a teoria do capital humano. Essa teoria, conforme Viana e Lima, "relata que a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico" (VIANA; LIMA, 2010, p. 137, 138).

O desenvolvimento da economia do país era o objetivo fundamental dos militares e a educação deveria ser parceira no sentido de produzir capital humano. No entanto, a constituição vigente conflitava com esses ideais educacionais militares. Para resolver o entrave, criaram-se os atos institucionais[7]. Além disso, aprovou-se no dia 24 de janeiro de 1967 uma nova Constituição que legalizou e institucionalizou a ditadura militar, um regime político de exceção, cujas garantias individuais e sociais eram restritas. Com a nova Constituição, os militares entenderam que "a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações" (SAVIANI, 2010, p. 365) de criação de mão de obra. O instrumento utilizado para o sucesso do projeto foi rever a LDBEN vigente e alterá-la, "tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado" (Idem, p. 364). A primeira medida veio por meio de dois documentos: o decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969, instituindo a reforma universitária, e o Parecer 252/69[8], que introduziu no curso de pedagogia as habilitações específicas. Tais habilitações, constituíram a divisão do curso de pedagogia em dois blocos autônomos, sendo um

[6] Adam Smith (1723-1790), filósofo e economista britânico nascido na Escócia. Sua obra mais famosa é *A Riqueza das Nações*, publicada pela primeira vez em Londres, em 1776.
[7] Durante o regime militar no Brasil, os Atos Institucionais (AI), 17 no total, foram normas e decretos elaborados no período de 1964 a 1969. Para o governo, os atos objetivavam combater a corrupção e a subversão, tendo poder acima da Constituição. O AI-5 foi o mais linha dura. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais. Acesso em: 08 out. 2021.
[8] O Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação foi elaborado pelo Conselheiro Valnir Chagas.

para as disciplinas dos fundamentos da Educação (o bloco pedagógico reservado ao professor) e o outro para as habilitações específicas (o bloco técnico-administrativo de elaboração, concepção e planejamento, reservado ao técnico em educação). A divisão do trabalho escolar "contribuiu sobremaneira para a consolidação do caráter tecnicista e pragmático da atuação do profissional em educação, e mais especificamente do docente". (MICHALOVICZ, 2015, p. 13997). O caráter técnico deu luz para alterarem a LDBEN em vigor. Foi com essa perspectiva que os militares criaram o tecnicismo para a educação básica, por meio da Lei 5.692 de 1971.

O tecnicismo da Lei nº 5.692 de 1971 e o ensino de arte

A lei supracitada legalizou a intenção do governo de formar mão de obra técnica de nível médio para atender às demandas do mercado de capitais e alavancar a economia. Oficializando em todas as escolas do país a pedagogia tecnicista e nessa perspectiva produtivista, o ensino de arte, denominado de Educação Artística, por meio do Artigo 7º da referida Lei, ganhou obrigatoriedade tanto no 1º quanto no 2º grau (Ensino Fundamental e Médio). Ao colocar a educação a serviço da economia, os currículos escolares foram reorganizados e "as disciplinas de Arte existentes, como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas, Educação Musical, deixam de existir e os professores tiveram que complementar suas formações" (FERRAZ; FUSARO, 2009, p. 51). Com a novidade, os professores enfatizaram "o 'saber construir' reduzido aos aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo)" (ibidem, p. 52). O Estado logo percebeu que as matérias obrigatórias (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, do Artigo 7º) não vinham sendo oferecidas como deveriam nas escolas. Para resolver a situação, em 1977 o governo emitiu o parecer nº 540/77, propondo que em arte o aluno deveria ter uma formação geral estética, indispensável. Essa interessante perspectiva pôs a responsabilidade didático-pedagógica no professor, que não possuía formação capaz de dar conta de tamanha demanda. Desse modo, o parecer acabou estabelecendo "um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência" (BARBOSA, 2008, p. 10), isto é, que o mesmo professor ensinasse as quatro linguagens da arte, artes visuais, dança, música e teatro, para a 1º grau. O parecer reconheceu a deficiência do professor e reforçou um cuidado urgente com a formação desses profissionais. A formação ocorreu do seguinte modo:

> *Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro (BARBOSA, 2008, p. 10).*

A pedagogia tecnicista da Educação Artística se manteve oficialmente na educação brasileira por mais de vinte anos, mesmo após a redemocratização do Brasil. Tal pedagogia tornou-se objeto de crítica por parte de importantes educadores brasileiros, dos quais citamos alguns.

> *Esta lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964-1983). (BARBOSA, 1998, p. 9).*

Para Iavelberg, aprender a fazer "era uma orientação forte da proposta. O professor era responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Seu papel era técnico, ‘neutro’ e ‘imparcial’. O enfoque era diretivo" (IAVELBERG, 2003, p. 115). Martins, Picosque e Guerra observaram que “uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é muito comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas ‘sérias’” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA,1998, p.12). As críticas apontavam que tanto o tecnicismo quanto a polivalência no ensino de Artes e na educação precisavam ser extintos, assim como a necessidade de mudanças de perspectiva da educação vigente. Tais julgamentos ganharam forças na década de 1980. Conforme considera Palma Filho,

> *No âmbito de alguns governos estaduais que a partir de 1983 passam a ser dirigidos por políticos que vinham das fileiras da luta política contra a ditadura militar, quer nos parecer que prevalecia uma concepção de Estado do tipo Gramsciana, na qual se acredita que, no interior do aparato estatal e especificamente no campo da educação, haja um embate permanente entre forças que querem alargar o espectro da participação popular, ampliando as oportunidades educacionais para os setores menos favorecidos da população (PALMA FILHO, 2018, p. 33).*

Entretanto, mudanças só ocorreram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu em seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). Essa Carta Magna,

conhecida como Constituição cidadã, acolheu “boa parte das reivindicações dos setores educacionais comprometidos com uma educação voltada para formação do cidadão” (PALMA FILHO, 2018, p. 33). Diante da Constituição, iniciou-se uma série de debates para a criação do texto da então futura nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, debates esses que duraram oito anos, resultando em duas propostas distintas: a do Projeto Jorge Hage[9], construída com a ajuda de educadores e pesquisadores e aberta à sociedade civil e organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), focava os mecanismos de controle social do sistema de ensino, com “crítica ao modelo de educação e de formação nos moldes da racionalidade técnica e produtiva” (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p. 2) vigente; e a de modelo neoliberal, elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, articulada com o poder executivo através do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa segunda proposta previa uma estrutura de educação mais centrada nas mãos do governo. Entre os dois textos, o aprovado foi o dos senadores, que contou com forte apoio do governo de Fernando Henrique Cardoso, nos últimos anos da tramitação no Congresso Nacional. E, assim, a nova LDB de 1996 foi aprovada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e o ensino de arte

De viés neoliberal, o texto da atual LDBEN, do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, atende aos propósitos do Banco Mundial e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos[10] numa perspectiva em que “as instituições de ensino continuam sujeitas a índices de avaliação de desempenho, em troca de investimentos” (ALVES, 2011, p. 11-12). Apesar disso, o ensino de arte avança. No Artigo 26, a arte passa a ser componente curricular obrigatório, e garante o ensino de suas quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Nesse sentido, explicam Ferraz e Fusari, o § 2º define o ensino de arte como “área de conhecimento obrigatório em toda a educação básica e compete aos órgãos públicos como conselhos, secretarias de educação e escolas tratarem de sua melhor inserção no currículo

[9] Magistrado, professor e político brasileiro, baiano da cidade de Itabuna.
[10] Conhecida também como a *Declaração de Jomtien* ocorreu de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, com apoio financeiro do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

escolar" (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58). Entretanto, para a LDBEN ser implementada em prática curricular, o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), elaborou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN e o ensino de arte

Os PCN formatam um documento "com assessoria do psicólogo espanhol César Coll Salvador, um dos mentores da reforma educacional realizada na Espanha" (PALMA FILHO, 2018, p. 88) cuja finalidade é servir de referencial para a reelaboração da proposta curricular e sistematizar o ensino de arte e das outras áreas de conhecimento no país, independentemente das diferenças regionais. A primeira formatação dos PCN foi lançada em 1997 para o Ensino Fundamental I — da 1ª a 4ª série — e em 1998, para o Ensino Fundamental II — da 5ª a 8ª série[11] —, ambos em dez volumes. De espírito tecnicista, a concepção curricular dos PCN se aproxima,

> *do paradigma técnico linear de Tyler. Claro que sem os acréscimos e reducionismos behavioristas, mas que nem por isso deixa de ser um modelo curricular com enfoque sistêmico e organizado no formato curricular proposto por Ralph Tyler (PALMA FILHO, 2018, p. 88).*

No entanto, adverte este autor que

> *O MEC assumiu claramente um modelo pedagógico, no caso, que se convencionou chamar de construtivismo, contrariando dispositivos constitucionais, uma vez que a Carta Magna de 1988 fala em pluralismo de ideias e métodos pedagógicos. (PALMA FILHO, 2018, p. 89).*

Entretanto, Palma Filho sinaliza para um aspecto inovador o qual "refere-se ao desenvolvimento dos chamados Temas Transversais, que deverão ser tratados pelo projeto pedagógico da escola em articulação com as áreas curriculares" (PALMA FILHO, 2018, p. 93). Enquanto referenciais curriculares, os PCN propõem-se a adaptá-los à realidade plural e cultural de cada região do Brasil e "apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres" (PALMA FILHO, 2018, p. 6) e, nesse sentido "criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 5). Mantendo o mesmo paradigma técnico linear de Tyler, o governo instituiu as diretrizes curriculares

[11] Em 2010, com a Lei 11.274, todo o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos. Assim, o Ensino Fundamental II, passou a ser do 6º ao 9º ano.

nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 1998, cujo desdobramento se deu com o lançamento dos PCN para esse nível de ensino, no ano de 2000. Esse documento

> *limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos (LOPES, 2002, p. 396).*

A conservação do pensamento hegemônico nos currículos da educação brasileira soma-se com "políticas adotadas na área econômica, por exemplo, que resultam no empobrecimento da população, acabam por repercutir negativamente sobre o desempenho escolar" (PALMA FILHO, 2018, p. 177). Desse modo, configura-se, obviamente, a manutenção da desigualdade educacional e social tão crônica no país.

Considerações finais

Ao refletirmos acerca das implicações políticas das leis da educação pública brasileira do século XX, não só no ensino de arte como em todas as áreas do conhecimento de nível básico, como mostra esse artigo, podemos compreender que os atuais dados do PISA são um reflexo das demandas estabelecidas pelo poder público para a educação, ao longo da nossa história aos dias atuais. Nunca houve um compromisso sério por parte do atual MEC no sentido de valorizar em amplamente a educação do país. Apesar do recorte deste texto referir-se ao século XX, o XXI se inicia na mesma perspectiva ideológica capitalista de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. O neotecnicismo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e 2018, é um exemplo disso; com ele, houve brusco retrocesso no ensino de arte, sobretudo no âmbito do Ensino Médio, momento em que o adolescente necessita desenvolver sua capacidade criadora impulsionado pelo ensino de arte, sem falar da desvalorização do professor que é algo vergonhoso no Brasil.

Bibliografia

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. **Neoliberalismo e educação: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010).** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: São Paulo, julho 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história** (org.). São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. ***Lei nº 5.692 de 1971***. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília DF: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v

BRASIL. **Parecer nº 540/77**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei nº 5.692/71.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). **Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.** Relator Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969a.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

MARTINS; ALMEIDA. **Movimento Social e Educação: o caso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: um movimento?** In: XI ANPED Sul, UFPR-Curitiba/Paraná, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_FERNANDO-JOS%C3%89-MARTINS-JANAINA-APARECIDA-DE-MATTOS-ALMEIDA.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

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

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. **CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola.** In: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

SANTANA, Pio de S. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século xx: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar**. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181636/santana_ps_dr_ia.pdf

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

VIANA, Guiomar; Jandir Ferreira LIMA. **Capital humano e crescimento econômico**. In: INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n2/a03v11n2. Acesso em 14 set. 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, EIS A QUESTÃO.

Fernando Bueno Catelan[1]

Resumo:

Neste trabalho iremos analisar ações políticas, que afetam a área de ensino de Arte. Algumas vezes, essas ações são consideradas como políticas públicas, pelo simples fato de serem proferidas por órgãos governamentais. Para diferenciar uma ação política de ordem legislativa ou normativa, de uma política pública, iremos trazer os fundamentos básicos que caracterizam uma política pública. E em seguida observar se essas características são encontradas nas Leis, Planos, Bases, Diretrizes, Resoluções, que definem o ensino de Arte na Educação Básica, a partir dos anos de 1970.

Palavras-Chave: Política Pública; Ensino de Arte; Educação; Legislação.

Abstrac:

In this work, we will analyze political actions that affect the field of art education. Sometimes, these actions are considered public policies, for the simple fact that they are issued by government agencies. To differentiate a political action of a legislative or normative order, from a public policy, we will bring the basic foundations that characterize a public policy. And then observe whether these characteristics are found in the Laws, Plans, Bases, Guidelines, Resolutions, which define the teaching of Art in Basic Education, from the 1970s onwards.

Keywords: Public Policy; Art Education; Education; Legislation.

1. Para começar... O que são públicas?

É comum referirmos ações em instâncias políticas, que são realizadas pelo poder executivo e/ou poder legislativo da União, Estados e Municípios, no Brasil, como sendo política pública para a área de Arte educação. No entanto, legislações,

[1] Doutorando e Mestre em Artes (2018) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/SP). Bacharel em Direção Teatral (2007) e Licenciado em Artes Cênicas (2006) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG); Graduado em Pedagogia (2019) pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP). Atualmente é professor de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino em São Bernardo do Campo (SP) e representante do Estado de São Paulo na Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

diretrizes, relatórios, pareceres e normas, para o ensino de Arte, emitidos pelos governos são políticas públicas?

Política pública é uma área de conhecimento recente (SOUZA, 2006). Enquanto campo de pesquisa acadêmica é uma disciplina que surge nos EUA, focada nos estudos das ações dos governos. O que havia até então nessa área na Europa, era a análise sobre o Estado e suas instituições.

Apenas nas últimas décadas o tema das políticas públicas se tornou objeto de investigação acadêmica no Brasil, e seu conhecimento começou a ser utilizado na gestão estratégica para formulação de políticas em alguns governos. É na década de 1980, que esses estudos ganham especial importância, em países como os da América Latina, para adoção de planejamentos orçamentários equilibrados (SOUZA, 2003, p. 11).

Mesmo sendo uma área recente de pesquisa no Brasil, muitas gestões governamentais utilizam os conhecimentos dos estudos das políticas públicas, para implementar e monitorar suas ações. Cabe-nos, aqui, analisarmos se diante de todos esses esforços acadêmicos, e de algumas gestões públicas, houve o uso desse campo de conhecimento, para formulação de políticas públicas para a Arte educação.

Para tentar entender o que tivemos até o momento de ações do poder público, e poder analisar se há intencionalidades, conhecimentos e estratégias de políticas públicas para o ensino das Artes no Brasil, precisamos antes saber as bases que fundamentam as políticas públicas. Iremos apresentar, apenas alguns, entendimentos básicos de políticas públicas, para seguirmos a discussão.

Começaremos por explorar possibilidades de definições, do que vem a ser políticas públicas. Vários pesquisadores já contribuíram com diversos entendimentos: – o campo de estudo que analisa as questões públicas do governo; – a área de investigação das ações do governo que irão produzir algo específico; – as atividades dos governos que vão impactar direta ou indiretamente a vida dos cidadãos. Uma definição mais sintetizada de política pública seria: “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (DYE, 1984 apud SOUZA, 2006, p. 24).

> *Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (SOUZA, 2006, p. 26)*

Na mesma direção Greiner Costa e Renato Dagnino (2014, p. 92) apresentam e definem o processo de elaboração de políticas públicas, que “costuma ser dividido em três fases sucessivas – Formulação, Implementação e Avaliação – que conformam um ciclo que se realimenta”.

A formulação inicia-se de um processo decisório, que pode ser democrático, fruto de uma demanda da sociedade de modo participativo, ou acontecer “em um gabinete” pela vontade do gestor público, responsável pela pasta. Nesse momento acontece o planejamento ao definir agenda, identificar alternativas, avaliar opções, selecionar opções.

A implementação da política se dá mediante os mecanismos existentes ou criados pelo poder público, nas regras entre Estado-sociedade, poder econômico e na adaptação, à realidade, da política pública formulada. Isso requer que os agentes públicos e sociedade civil trabalhem juntos.

A avaliação é a fase que acontece ao longo do processo de implementação, não apenas no caso de finalização. O acompanhamento dos resultados, por meio dos indicadores definidos e elaborados na fase de formulação, é o que permite que mudanças possam acontecer durante a implementação, de modo que a política pública consiga atender suas metas.

> *Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais: A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.*
> - *A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.*
> - *A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.*
> - *A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.*
> - *A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.*
> - *A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36–37)*

Após essa breve pontuação sobre o entendimento do campo de conhecimento e atuação das políticas públicas, voltamos à nossa pergunta inicial: Já tivemos ou temos políticas públicas formuladas, implementadas e com avaliação, para o ensino das Artes no Brasil?

Segundo Neiva Silvana Hack (2020, p. 10–11), a aprovação de uma lei, o reconhecimento de um direito, não implica na imediata transformação deste ato em

uma política pública. O que mais podemos observar, para a área do ensino das Artes no Brasil, foram conquistas que garantiram, leis aprovadas no Poder Legislativo e, documentos normativos oficiais, com força de lei, muitos deles emitidos por instâncias do Poder Executivo ligados a pastas, secretarias, conselhos e ministério, da área da educação.

Será que podemos chamar esse rol de legislações, diretrizes, normativas, planos e bases de políticas públicas? É possível observar, a partir destes documentos legais, as características, que citamos anteriormente, como sendo parte do processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a área do ensino das Artes no Brasil?

Para tentar responder essas perguntas, iremos analisar alguns desses documentos, que contribuíram para conquistas e outros que representam ameaças e retrocessos para a área. Os dois campos a serem observados serão, a formação de docentes em Arte e as propostas de abordagem pedagógicas do ensino de Arte na Educação Básica. Nosso ponto de partida será a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, onde pela primeira vez o ensino da Arte aparece como obrigatório nas escolas brasileiras.

2. Leis, Planos, Bases, Diretrizes, Normas, Resoluções, Pareceres… São políticas públicas para o ensino das Artes?

Após diversas experiências significativas de ensino das Artes fora da escola, e algumas iniciativas de inclusão de atividades dentro do ambiente escolar, em 1971, durante a ditadura militar, entra em vigor a lei nº 5.692/71, que inclui pela primeira vez na Educação Básica brasileira, o ensino de Arte, naquele momento denominado educação-artística, “Art. 7º **Será obrigatória a inclusão** de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, [...]” (BRASIL, 1971).

A obrigatoriedade foi um avanço importante para a inclusão do ensino de Arte na Educação Básica, mesmo sendo tratada como uma atividade e não como uma área de estudo ou disciplina. Anteriormente na lei 4.024 de 1961, a Arte aparecia apenas no Art. 38. alínea b), inciso IV, como “atividades complementares de iniciação artística;” (BRASIL, 1961), que poderia ser abordada em qualquer aula ou em disciplina própria, mas sem nenhuma obrigatoriedade.

Porém, em 1971, um problema se evidenciou logo que a lei entrou em vigor, e não apenas para a área de Arte. Em Arte não havia docentes formados para atender a demanda que a legislação solicitava. Segundo Arão Paranaguá de Santana (2002, p. 248) não existiam mais de 30 cursos superiores de Artes no Brasil, e em sua maioria de Artes Plásticas, quase todos em âmbito de bacharelado.

Foi preciso reformular os cursos de licenciatura para atender as exigências da lei 5.692/71, e no ano de 1973 o Conselho Federal de Educação elaborou a Resolução CFE-nº 23/73, e a Indicação CFE-nº 36/73, que estruturou o curso de Educação Artística em: licenciatura de 1º grau, de curta duração (2 anos – mínimo de 1500 horas) proporcionando formação polivalente; e licenciatura plena de 2º grau (mais 2 anos – mínimo de 2500 horas), com formação em uma habilitação específica: 1) Artes Plásticas, 2) Artes Cênicas, 3) Música e 4) Desenho. Com isso as "faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais" (BRASIL; FUNDAMENTAL, 1997, p. 24).

Ao atender a legislação, as estruturas de formação superior das licenciaturas foram alteradas, com cursos de curta duração que pudessem formar docentes para atender mais de uma disciplina escolar. Com isso tivemos fortemente difundido a formação polivalente, não só para os cursos de Educação Artística, mas também para cursos como Estudos Sociais e Ciências.

Apenas com a nova LDB, Lei 9.394 de 1996, após grande mobilização de profissionais e pesquisadores da Arte educação, durante os anos 1980 e 1990, é que o ensino de Arte deixa de ser atividade, no Art. 26, parágrafo segundo: "§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (BRASIL, 1996).

Após a alteração da LDB de 1996, também nos PCNs de Arte, podemos observar a mudança de concepção sobre a abordagem, que antes era polivalente. Definindo o ensino de cada "modalidade" de Arte separadamente:

> *É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança*

> *e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares.*
> *É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística.* (BRASIL; FUNDAMENTAL, 1998, p. 47)

Passamos pelos anos 1970, 1980, 1990, e o que podemos observar, até o momento, com os dados apresentados, é que tivemos iniciativas políticas, prioritariamente, de ordem legislativa ou normativa.

Chegamos nos anos 2000, com reverberações das conquistas das décadas anteriores, principalmente para os cursos de graduação nas áreas específicas, ao serem aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Música (CNE/CES, 2004a), Dança (CNE/CES, 2004b), Teatro (CNE/CES, 2004c) e Artes Visuais (CNE/CES, 2009).

Ainda durante a década dos anos 2000, tivemos iniciativas, como a da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, para estabelecer o ensino de Arte na Educação Básica, como uma Área de Conhecimento, como já indicava nos PCNs. Assim, solicita em 2005, (CNE/CEB, 2005), e é atendida em 2006 pela a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que retifica com a Resolução 01 (CNE/CEB, 2006), o termo que designava “Educação Artística”, na Resolução 22 de 1998, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”(CNE/CEB, 1998), alterando a área de conhecimento para “Arte”.

No ano de 2008, tivemos uma demonstração explícita da fragilidade que existe, diante da ausência de políticas públicas para a área do ensino de Arte na escola. Isso, devido ao despacho do veto, que trata da inserção do parágrafo 6º na LDB – Lei 9.394/96, onde dizia que, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 1996).

Na justificativa do veto da lei nº 11.769 (BRASIL, 2008a), que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica, diz:

> *[...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.*(BRASIL, 2008b).

Vetaram a parte da lei que dizia que as aulas de Música, só poderiam ser ministradas por professores com formação em licenciatura em Música, e a justificativa

foi que as aulas de Música poderiam ser ministradas por profissionais (artistas) da área, sem formação pedagógica.

Mesmo sem enfrentar essa questão, em 2016 com a Lei 13.278, o parágrafo 6º na LDB – Lei 9.394/96, criado em 2008, que inseriu só a Música como obrigatória, é modificado, e passa vigorar a seguinte redação: "§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo" (BRASIL, 1996). Há uma alteração importante nessa redação, antes dizia que Música seria "conteúdo" obrigatório, e agora fica explicito, com a retirada do termo "conteúdo", que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, não são conteúdos do componente Curricular Arte, mas que "constituem" o componente.

Ainda sendo norteados pelas forças das leis, chegamos mais recentemente a ações políticas, que estão impactando diretamente o ensino de Arte na escola. O ataque mais direto, que representou um retrocesso às conquistas, até aqui mencionadas, foi a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), que o governo do Presidente Michel Temer encaminhou ao congresso em 2016, para promover mudanças no Ensino Médio. Dentre essas mudanças propostas, estava a retirada da obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio.

Como a Medida Provisória tem efeito imediato, mas por um período curto, e para tornar-se definitiva, precisa ser aprovada pelo Congresso Nacional. No momento que o governo adotou este instrumento legal, o parágrafo segundo do Art. 26, da Lei 9.394 de 1996 ficou deste modo: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (BRASIL, 1996).

Apenas depois da pressão da área de Arte educadores, é que a redação foi modificada pelo congresso, porém o governo federal conseguiu manter uma redação que deixasse brechas a interpretações. O texto final aprovado ficou assim: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular **obrigatório da educação básica**" (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ao suprimir da redação original de 1996, "**obrigatório, nos diversos níveis da educação básica**", onde se entende todos os níveis, e trocar por esta última de 2017, "**obrigatório da educação básica**", que pode ser interpretado "qualquer nível da educação básica", desde que em pelo menos um nível ele seja ofertado. Podemos

observar a, manutenção da intenção original, de retirar as aulas de Arte do Ensino Médio como estava explícito na medida provisória.

O objetivo do Governo Temer ficou mais evidenciada, quando da aprovação da BNCC (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), onde se observa na Etapa do Ensino Médio, a não obrigatoriedade da oferta de aulas de Arte, podendo ser uma opção dos sistemas, redes e escolas, tanto na "formação geral básica" – momento em que os estudantes irão cursar todas as aulas que estiverem sendo oferecidas nesta modalidade; ou nos "itinerários formativos" – momento em que os estudantes podem escolher as aulas que irão cursar.

Essa possibilidade de retirada das aulas de Arte do Ensino Médio, não é algo exclusivo, apenas deste componente curricular. Apenas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios nas três séries, e também a Língua Estrangeira, mas esta, sem necessidade de estar presente em todos os anos. Os demais componentes curriculares, também não são obrigatórios, podendo ser ministrados por profissionais de outras áreas, segundo seus respectivos agrupamentos por Áreas de Conhecimento: "I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas;" (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 468).

Porém na Resolução nº 3/2018 do Conselho Nacional de Educação, inciso IV, parágrafo 4º do Art. 11, diz que a Arte deve ser estudada obrigatoriamente, na etapa "formação geral básica".

> *§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:*
> *[...]*
> *IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;* (CNE/CEB, 2018, p. 6)

A ausência de políticas públicas para o ensino de Arte no Brasil, permite que a área possa sofrer ataques como este. Neste caso específico, se houvesse uma política pública de formação e proteção aos profissionais de Arte educação brasileira, a Arte na escola estaria protegida de interpretações equivocadas da BNCC, como no despacho do veto da obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica (BRASIL, 2008b), onde se considerou que o fato de ser artista já habilitava ser professor de Arte na Educação Básica.

Um outro agravante problemático que a BNCC trouxe, está no tratamento dado à organização da área no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Já na divulgação da primeira versão da Base, em 2015, dizia: “O componente curricular Arte engloba diferentes **subcomponentes**: artes visuais, dança, teatro e música” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 82, grifo nosso). Imediatamente diversas associações se manifestaram contrariamente a BNCC, no ofício nº 06/2015 da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB/ABEM/ANPAP/ABRACE/ANDA, 2015).

Mesmo assim na segunda versão e na última versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação, as áreas específicas de Arte, no Ensino Fundamental, foram sendo tratadas como uma espécie de “conteúdo”, a ser abordado nas aulas de Arte, correndo um sério risco de retorno da polivalência. “Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – **Artes visuais, Dança, Música** e **Teatro** – constitui uma **unidade temática**” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 197, grifo do autor).

Para quem não é da área, ao ler as quatro “linguagens” como sendo cada uma, uma unidade temática, pode entender que se trata de “temáticas/conteúdos” a serem abordados pelo componente curricular, como é o caso dos outros componentes presentes na BNCC. Como é o exemplo das unidades temáticas de Educação Física: “Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas corporais de aventura” (2017, p. 214–219), ou as unidades temáticas de Matemática: “Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e medidas; Probabilidade e estatística” (2017, p. 268–299).

Isso sem mencionar uma quinta unidade temática. “Artes integradas” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 197), inserida no componente de Arte, sem nenhuma solicitação da área, que deixa evidenciado que as outras unidades não são tratadas como constituinte do componente, como se refere o parágrafo 6º do Art. 26 da LDB de 2016. Esta 5ª unidade reforça a ideia por trás das intenções neoliberais da BNCC, do retorno à polivalência, para que o menor número possível de profissionais dê conta do maior número possível de conteúdos, e assim cortar “gastos” do Estado.

O problema das unidades temáticas de Arte, na BNCC, não afeta apenas o ensino da Educação Básica. A partir da implementação da Base, o MEC decidiu reformular a estrutura dos cursos de licenciaturas do Brasil. Lembra quando a lei nº 5.692/71, obrigou à reformulação dos cursos de licenciatura, para atender o que

determinava a lei? A mesma coisa está acontecendo, mas quem irá provocar as alterações nos cursos de licenciatura, agora, é a Base Nacional Comum Curricular.

Com o intuito de adequar a formação dos docentes, para atender as exigências da BNCC, em 2019 o Conselho Nacional de Educação, definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, a "BNC-Formação". Dentre os vários problemas que este documento apresenta, por ter a mesma concepção ideológica da BNCC, destacamos apenas um ponto importante que irá afetar as licenciaturas específicas da área de Arte.

No Art.11, parágrafo II, que se refere a distribuição da carga horária, e quais devem ser os conhecimentos a serem abordados em cada momento dos cursos, temos: "Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, **unidades temáticas** e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos" (CNE/CP, 2019, grifo nosso). A pergunta que devemos fazer é: Quais são as unidades temáticas, a serem estudadas nos cursos específicos das licenciaturas, de Artes visuais, de Dança, de Música e de Teatro, se elas são as unidades temáticas do componente curricular Arte?

A BNC-Fomação, diz que as unidades temáticas da BNCC, deverão ser estudadas nos cursos de licenciatura, para os cursos, onde as unidades temáticas são os próprios assuntos e conteúdos do componente, como citamos alguns anteriormente, isso parece coerente. Porém, não existe curso de licenciatura de Arte, e sim as licenciaturas específicas da área. Qual será a postura dos cursos para atender a Resolução CNE/CP nº2/2019? Será que os cursos específicos de uma área vão ter que formar docentes, para ministrar aulas de todas as unidades temáticas?

Fica evidente a intencionalidade de retrocesso para a formação Superior e também do ensino da Arte na Educação Básica, na tentativa de retorno à polivalência.

3. De fato nunca tivemos políticas públicas para o ensino das Artes

De todo esse levantamento feito, neste trabalho. Fica demostrado que nunca houve políticas públicas para o ensino das Artes no Brasil. O máximo que tivemos, foram ações políticas que legitimam e autorizam a realização de implementação de leis e normativas.

Nunca houve investimento de recursos públicos para fomentar a formação e o ensino de Arte nas escolas. Nunca tivemos uma política de monitoramento de

indicadores para a área, que pudesse permitir avaliar e reavaliar e formular novas políticas públicas. Nunca existiu planejamento estratégico de implementação de uma política pública para a efetivação da garantia do ensino de Arte nas escolas.

4. Referências

Livro

BRASIL; FUNDAMENTAL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL; FUNDAMENTAL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): Arte**. book. Brasília: MEC / SEF, 1998.

COSTA, Greiner; DAGNINO, Renato. **Gestão estratégica em políticas públicas**. book. 2.ed. Campinas: Alínea, 2014.

HACK, Neiva Silvana. **Política pública e gestão governamental**. Curitiba: Contentus, 2020.

Documentos eletrônicos

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, 2008 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Veto parcial, nos termos do § 1o do art. 66 da Constituição, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 2.732, de 2008 (no 330/06 no Senado Federal), que "Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica". Brasília: Presidência da República, 2008 b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **1ª versão da BNCC**Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**Brasília: Ministério da Educação, 2017. p. 600. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 4 de outubro de 2005**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação: "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e

Teatro". Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

CNE/CEB. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, publicado no Diário Oficial da União em 15 de abril de 1998 - Seção I – p. 31. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16261&Itemid=. Acesso em: 17 out. 2021.

CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 1, de janeiro de 2006**. Altera a alínea "b" do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 17 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências, publicado no Diário Oficial da União em 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 33. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004 b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004 c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 out. 2021.

FAEB/ABEM/ANPAP/ABRACE/ANDA. **Ofício nº 06/2015/FAEB**. Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública. **Federação de Arte-educadores do Brasil - FAEB**, Ponta Grossa/PR: [*s. n.*], 2015. Disponível em: https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, [*s. l.*], v. 2, n. 0, p. 247–252, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, [*s. l.*], v. 16, n. 39, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v16i39.18743. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura Public policies: a literature review. article. **Sociologias**, [*s. l.*], n. 16, p. 20–45, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003. Acesso em: 7 out. 2021.

A LINGUAGEM TEATRAL NOS PROGRAMAS DE ESTUDOS TUTORADOS

Erika Camila Pereira dos Santos[1]
Cláudio José Guilarduci[2]

RESUMO

O modelo de ensino remoto proposto pelo Governo do Estado de Minas Gerais/Brasil devido à pandemia de Covid-19 apresenta-se como uma metodologia de ensino da Arte sob a perspectiva das Artes Visuais. Mediante uma análise baseada na linguagem artística teatral como ponto de convergência de um diálogo amplo com as diversas linguagens artísticas, este trabalho visa discutir a forma como conteúdos e habilidades em Arte foram lançados nos PETs. Além disso, objetiva (re)criar outro modelo do ensino da Arte para a Escola Estadual Amélia Passos. Para analisar o material, recorremos, como viés metodológico, ao fragmento "Escavando e Recordando" (1995, p. 239-240), de Walter Benjamin, para quem aquele que deseja compreender/entender o que está em seu passado deve agir como "um homem que escava". Ao "escavar" e retirar camadas de uma proposta inicialmente diferente e inovadora, é perceptível a verdade da manutenção do tradicionalismo de uma prática docente que se desdobra no tempo e no fazer histórico. Com base na imagem do pensamento benjaminiano, pretendemos destacar, na análise, a importância da linguagem teatral e, ao ressaltar as imagens que dali ressurgirem, apontar a exploração como um lugar possível.

Palavras-chave: PET, material didático, linguagem teatral, ensino da Arte, imagem.

El modelo de enseñanza a distancia propuesto por el gobierno de Minas Gerais – Brasil, debido a la pandemia del covid – 19, se presenta como una metodología de enseñanza de las artes sobre la perspectiva de las artes visuales. Mediante un análisis basado en el lenguaje artístico teatral como punto de convergencia de un dialogo

[1] Érika Santos é mestra em Artes Cênicas pela UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei-MG), bacharela e licenciada em Teatro pela mesma instituição. Atua como professora de Arte na rede de educação básica do Estado de Minas Gerais na escola Amélia Passos, na cidade de Santa Cruz de Minas/MG.

[2] Cláudio Guilarduci doutor em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e professor do curso de Graduação em Teatro e Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Pesquisador do Laboratório de Estudos do Espaço Teatral e Memória Urbana (UNIRIO) e do Ambulatório (UFSJ).

amplio con los diversos lenguajes artísticos, este trabajo visa discutir la forma de como contenidos y habilidades en Artes fueron lanzados en los PETS. A parte de eso, su objetivo es recrear otro modelo de enseñanza del Arte en la Escuela Estadual Amélia Passos. Para analizar el material recurrimos, como vía metodológica, al fragmento "Escavando e Recordando" (1995, p. 239-240), de Walter Benjamin para quien desea compreender – entender, lo que está en su pasado, debe actuar como un hombre que excava. Al "escavar" y retirar camadas de una propuesta inicialmente diferente e innovadora es perceptible la manutención del tradicionalismo de una práctica docente que se desarrolla en el tiempo y en el hacer histórico. Con base en la imagen del pensamiento benjaminiano, pretendemos destacar, en el análisis, la importancia del lenguaje teatral y al resaltar las imágenes que de allí surjan apuntar a la exploración como un lugar posible.

Palabras Claves: PET, Material Didáctico, lenguaje teatral, enseñanza de arte, imagen.

Os materiais elaborados pelo Governo do Estado de Minas Gerais-Brasil para subsidiarem a aprendizagem e o ensino apresentam conteúdos que foram divididos sem consulta a todos os profissionais da educação. Isso prevê um desalinhamento entre as muitas escolas do estado e suas diferentes localizações. Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar o recorte do PET (Plano de Estudo Tutorado) da série 8º Ano.

O PET Arte foi readaptado para a turma, pois alguns alunos da escola, situada em Santa Cruz de Minas/MG, acompanharam as aulas on-line. A atuação das aulas de Arte nessa localidade sempre considerou a situação social, que em vários momentos adentrou o espaço escolar, todavia, o método de aprendizagem e ensino dos PETs[3] não contempla a realidade dos estudantes. Buscamos, assim, ao final desta pesquisa, apresentar uma possível via para a entrega destes conteúdos aos alunos. No decorrer da escrita, faremos apontamentos e recortes necessários para

[3] Totalizam-se 10 Pets para todas as disciplinas, disponibilizados, em formato PDF, no site https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/. Há também o material impresso para os alunos sem acesso à internet.

dar visibilidade à compreensão do que é de fato esse material e sua efemeridade referente à efetiva compreensão dos temas pelos alunos.[4]

O material apresenta conteúdo dividido por semanas e, em casa, o aluno pode ler cada assunto e responder às questões de múltipla escolha e às discursivas. Trabalhar Arte na escola é realizar uma prática que conduz o estudante a reflexões críticas quando este se envolve no processo de construção e de experimentação de vivências artísticas. Contudo, como o aluno, frente ao modelo de trabalho proposto durante o período de pandemia, pôde aproximar-se do estado de fruição? Não houve uma experimentação de texturas, vivência de cores e sons, porque leitura e interpretação de textos longos e de algumas imagens não reconhecem os âmbitos aos quais a arte se propõe. Esse modelo de ensino dá continuidade a uma metodologia sob o viés das Artes Visuais. O aluno, ao observar imagens e realizar leituras de textos sobre a imagem e seu contexto artístico, é levado a perceber esse ensino como mero somatório de informações e respostas que devem ser devolvidas ao professor para contabilizar carga horária e não haver prejuízos ao currículo.

Quando tratamos de Artes Visuais, queremos indicar principalmente a Abordagem Triangular elaborada pela professora Ana Mae Barbosa. É importante ressaltar o nosso reconhecimento ao trabalho realizado por Barbosa durante os anos mais duros do autoritarismo militar no Brasil. Foi durante esse período que, no Brasil, o Ministério da Educação assinou variados acordos com o *United States Agency for International Development*, os assim denominados MEC-USAID.

> [Os] acordos foram produzidos nos anos 1960 e visavam estabelecer convênios de assistência técnica e apoio financeiro à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade do convênio, foram firmados 12 acordos, abrangendo desde educação primária (atual Ensino Fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos foi firmado no ano de 1976. Inseridos num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano de Theodore Schultz, tais acordos pleiteavam submeter a concepção de educação aos pressupostos do desenvolvimento econômico. (SANTOS, 2020, p.85)

Diante desse período com suas atrocidades, com perseguições a professores e inclusive com fechamento de escolas, as práticas de arte nas escolas primárias foi a de “comemorar” temas cívicos, religiosos e de outras festividades socioculturais. É

[4] O presente texto foi elaborado a partir das atividades realizadas no PIBID, Edital nº 2/2020, subprojeto Arte (Teatro e Música), na função de supervisor e de orientador, respectivamente. O texto também dialoga com o projeto **“Entre direitos iguais, é a força que decide”**: A Arte (Teatro) na BNCC no Ensino Médio no Estado de Minas Gerais”, coordenado pelo professor Cláudio Guilarduci.

nesse contexto que Ana Mae Barbosa elabora sua Abordagem Triangular combinada por três vértices: ver/apreciar, fazer e contextualizar. Sua intenção era abrir caminhos para um possível diálogo entre o discurso pós-moderno global, que já reinava naquele período, e o processo de entendimento, também pós-moderno, das diferenças culturais. Mas o importante a ressaltar é que a integração entre os três vértices deve ser entendida como sendo uma *epistemologia da arte*, conforme a própria professora Ana Mae Barbosa nos indica no Artigo "Educação e desenvolvimento cultural e artístico" (1995). A epistemologia serviria para, de alguma forma, eliminar a ausência de teoria que o campo da arte-educação apresentava naquele momento e, com isso, não permitia a produção de "conhecimento *na* e *sobre* artes visuais organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica" (BARBOSA, 1995, p. 13). O mais importante de tal epistemologia, no entanto, era ensinar a gramática visual e sua sintaxe, a fim de possibilitar que as crianças pudessem se conscientizar acerca da produção humana e também prepará-las para compreenderem e avaliarem as imagens que, em sua maioria, são impostas pelas mídias. Portanto, a educação, mais especificamente a arte, deveria estar atenta ao discurso visual.

> Um currículo que integre atividades artísticas, histórias das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura. Dessa forma, realizaríamos um equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes: aquela centrada na criança e a centrada no conteúdo. (BARBOSA, 1998, p. 17-18)

A partir desses entendimentos é que as políticas públicas educacionais começaram a ser implantadas, após a LDBEN/1996. Na década de 1990 tivemos, por exemplo, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tinham por objetivo orientar as práticas pedagógicas que os professores realizavam em suas escolas. O PCN-Arte traz como objetivo para o Ensino Fundamental

> o desenvolvimento da competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa [...] apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, PCN-Arte, 2000, p. 53)

Os conteúdos pensados para os PCNs estavam articulados e fundamentados em três eixos norteadores no contexto de ensino e aprendizagem: produção, fruição e reflexão. "Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm

seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe" (*ibidem*, p. 56).

No cabeçalho do PET descrevem-se as unidades temáticas, divididas em: artes visuais, artes integradas, dança, música e teatro. A unidade temática artes visuais abrange todo o material, como o PET 2/2020, que trata desse conteúdo em todas as semanas e apresenta temas importantíssimos em formato de gravuras e textos.

Para uma abordagem da experimentação em artes em suas diversas linguagens, o PET é insuficiente, pois os alunos deparam-se com a dificuldade de leitura de textos extensos para serem compreendidos e respondidos em apenas um mês.[5] Essa maneira de aprender condiz com o tradicionalismo da educação bancária, que neste caso não há como mensurar o que pode conter de aprendizado em uma turma.

O uso do termo Linguagens no presente texto para se referir à Arte é devido à sua presença nos documentos oficiais indutores de políticas públicas educacionais no Brasil. Acreditamos que o referido termo dificulta o entendimento das relações que são estabelecidas entre as obras de arte e suas audiências. "As obras de arte são produtos humanos que se comportam de modo análogo às pessoas em sua convivência: esperam reconhecimento, aprovação" (BARBOSA, 2006, p. 30), mas a experiência com a obra de arte só se dá "na experiência estética refletida e refratada pela argumentação" (BARBOSA*, op. cit.,* p. 32). O uso do termo linguagens, utilizado em nossas reflexões, traz em si as ideias de uma "falsa comunicação" que a obra de arte institui no encontro com seu espectador. Acreditar em uma linguagem artística é acreditar que os símbolos, com seus significados e significantes, dão conta de espelhar a realidade daqueles que interpretam a obra de arte, normatizando aquilo que está longe do comunicável.

A prática artística precisa conduzir o processo de conhecimento e reconhecimento de si e do mundo no ensino das artes para que o interesse pelo olhar crítico não se esvaia em instantes. O PET, ao abordar, na semana 1, estilos de pintura e áudio visual ao longo dos períodos históricos, propõe ao aluno uma análise crítica baseada em pequenas definições. Na semana 2, o exercício é observar a diferença entre escultura, pintura e desenho e escrever quais as técnicas utilizadas. Ressalta-

[5] Os Pets do ano de 2021 foram elaborados para serem trabalhados durante um bimestre inteiro.

se que o melhor caminho é experimentar o material, sua textura etc. Possibilitar ao aluno vivências por meio do toque, do cheiro, da observação e do que a criatividade permitir para que compreenda que aos artistas o processo é tão (ou mais) importante quanto o resultado final. Ao aluno da rede estadual de ensino, coube verificar as diferenças na produção das mais diversas linguagens artísticas, observando imagens. É um equívoco acreditar que o sujeito da aprendizagem se atente à produção da cerâmica do Povo Xakriabá (semana 3- PET 2/2020) e faça analogias à produção de artesanatos que é recorrente em sua cidade. O próprio PET aponta como uma das habilidades a serem trabalhadas essa análise das formas distintas de produção. Conforme a habilidade EF69AR01, presente na BNCC e no Currículo Referência do Estado Minas Gerais-CREMG, é preciso,

> realizar pesquisas, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas mineiros (locais) de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (habilidades conforme BNCC e CREMG retiradas do PET 2/2020)

Logo, ao desmembrar todos os PETs e remontar este quebra-cabeça, vislumbramos imagens do ensino da Arte por meio do teatro. É crível identificar caminhos metodológicos e de reflexões críticas em que o teatro seja o centro da linguagem artística que melhor apresenta aos alunos um olhar sobre os processos de produções e vivências artísticas. O intuito é (re)afirmar o fazer teatral como fio condutor, pois para Walter Benjamin “toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal” (1984, p.86) e “encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese desses gestos, pois manifesta-se de maneira inesperada e apenas *uma única vez*, mostrando-se, portanto, como o autêntico espaço do gesto infantil” (*ibidem*). Eis a chave da formação crítica e social dos alunos da educação básica: construir sinais e, pelas vivências, importar para dentro de cada um sensações e vestígios. Perante isso, os alunos poderão ver grandes obras de arte e talvez nem darem tanta importância ao que foi realizado por esse ou por aquele artista, mas no decorrer de suas vidas, tomarão consciência de seu lugar no mundo e da produção cultural em que estamos inseridos.

Sendo assim, o trabalho que os PETs propõem coloca em pauta uma importante discussão que não é tão nova e que é relevante nos tempos atuais: a da

educação bancária. Uma estratégia educacional que nos conduz a uma reflexão crítica sobre a forma e conteúdo. Conforme mencionado anteriormente, serão abordados apenas os PETs da série 8º ano. No PET 4/2020, referente a essa etapa escolar, as artes visuais e as artes integradas associam a produção cultural sob a perspectiva da materialidade e da educação patrimonial. Importantes saberes sobre os patrimônios materiais e imateriais descrevem como uma certa região constituiu o seu processo histórico mediante seus fazeres culturais. Segundo Alberto Tibaji (2010), “o objetivo da política pública deveria ser criar cada vez mais oportunidades para o contato com a diversidade cultural” (TIBAJI, 2010, p.17). Esse não é o caso da política abordada nos PETs, visto que ler textos em demasia apenas busca reafirmar que a Arte pode ser entendida a partir do tripé visual – fruir, fazer e apreciar. No entanto, mesmo nesse universo de leitura das imagens, sintetizado na gramática e na sintaxe visuais, o PET demonstra-se inábil, pois a experiência estética só é estabelecida na relação direta com a obra de arte.

O PET selecionado para esta primeira análise posiciona-se como um legado ao universo da cultura popular. Todavia, a forma como se deu sua proposta incita um fazer de atividades meramente por fazer. Como pode um sujeito no período de um mês, com apenas quatro aulas, conseguir apreender o conceito de patrimônio material e imaterial? Talvez tratar sobre o assunto em uma aula seja suficiente para a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais-SEE que, em conformidade com o atual governo, permite ao estudante verificá-lo, para instantes depois virar a página. Não apontaremos aqui o esquecimento[6], pois se ele é possível em sala de aula da mesma forma que a memória de um arquivo ou matéria sobre a cultura popular e suas mais diversas formas de interação com os indivíduos, ele o é essencial como o arquivo.

Portanto, na primeira análise, o desmembramento de todos os PETs fez-se necessário para realçar as imagens da Arte em movimento e, por conseguinte, identificar os conteúdos que podem assumir um diálogo mais inflamado. Ao mesmo tempo em que surge o conceito "Patrimônio Imaterial” e “Patrimônio Material”, o PET traz consigo manifestações da cultura popular mineira, por exemplo, o Congado. Entretanto, é preciso que os estudantes realizem descobertas sobre suas próprias

[6] Segundo a autora Jeanne Marie Gagnebin, “o esquecimento parece ser bem condição da memória” (2007, p. 70) e, para Paul Ricoeur (2007, p. 40), o esquecimento é “região iluminada da memória, que nos liga ao que passou antes que o transformássemos em memória”.

raízes culturais. É importante também que desmistifiquem o que é posto nos livros como o modelo de contemplação e reconhecimento do fazer artístico cultural, para que possam refletir nas manifestações de cultura existentes no contexto atual e sobre o porquê de não vermos com tanta frequência as danças típicas se desenrolando ao longo do tempo em nossos cotidianos. Da mesma maneira, que pensem em como nossos avós flertavam com a "Folia de Reis" e em como nós, atualmente, só percebemos o dia de "Reis" como o dia do desmonte da árvore de natal.

Ao reconhecer as imagens disponíveis no PET 04/2020 para abordar os conteúdos como o Renascimento e Barroco, é proposto também um passeio pelos acontecimentos históricos no processo de colonização do Brasil e como elas, as imagens, se constituem parte da nossa cultura. Ao conhecer manifestações de cultura popular que acontecem em Minas Gerais, é possível investigar como são esses acontecimentos na cidade de Santa Cruz de Minas. O PET não aborda a cidade supracitada, visto que ele é material para todo o Estado, contudo, cabe ao professor estar atento a esse desvio, que pode ser direcionado pelo próprio material didático. Por isso, a proposta de análise do material (nesse caso os PETs) recorre como viés metodológico ao fragmento "Escavando e Recordando" (1995, p. 239-240), de Walter Benjamin, para quem aquele que deseja compreender/entender o que está em seu passado deve agir como "um homem que escava". Ao "escavar" e retirar camadas de uma proposta inicialmente diferente e inovadora, percebe-se a verdade da manutenção do tradicionalismo de uma prática docente que se desdobra no tempo e no fazer histórico.

O processo de análise dos PETs e as releituras das imagens que dele provêm possui o intuito de nos colocar diante de um novo material, que auxilie o educador a considerar os alunos como basilares na relação entre ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, consideramos os conceitos de autonomia de Paulo Freire e de emancipação, em Jacques Rancière, que nos indica o método do educador Joseph Jacotot. Tanto para Freire como para Rancière, a autonomia apresenta-se como o caminho que se faz importante na relação aprendizagem e ensino. Freire indica que antes do educador pensar no conteúdo, ele precisa abordar a leitura de mundo que o aluno possui. Segundo ele,

> Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos

> conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. (FREIRE, 1996, p.47)

A materialidade que está inserida no PET 4 de Arte perpassa também a disciplina História. Visto que o PET abordou o conteúdo de maneira totalitária, é necessária uma contraposição para correlacionar e integralizar os conteúdos abordados, como o Barroco, o Renascimento e manifestações culturais, como a Capoeira e o Congado. Um saber tão detalhado e importante que pode ajudar os envolvidos na aprendizagem a compreenderem e valorizarem a produção de pinturas, danças e esculturas no Estado de Minas Gerais torna-se o ponto de partida para problematizar o material elaborado pela SEE. A problematização de um material já pronto e definido previamente dá-se pela objeção de que ele não contempla a relação dialógica de que a escola tanto precisa. Por isso, o trabalho proposto visa o que educador Jacotot chamou de emancipação:

> No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIERÈ, 2020, p. 31-32)

Assim, dentro de uma proposta cênica, é definido um diálogo com os alunos objetivando as condições desejáveis para que a turma consiga optar sobre quais fazeres artísticos ela busca vivenciar. O diálogo proposto sempre pode partir de conversas em roda, que nesse momento atual de pandemia, possui um distanciamento. Mas o primeiro passo seria a construção de projetos teatrais que abranjam a concepção e o fazer de cenários, além de figurinos em diálogo com personagens e dramaturgias. Ao transportar para esses cenários o conteúdo extraído de forma reflexiva e crítica do material que a SEE dispôs para o ensino remoto no período de março/2020 à setembro/2021, será possível alinhar o aprendizado com as respectivas séries e também com a pesquisa que até o momento se desdobra em analisar criticamente os PETS para melhor adequá-los à sala de aula.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus,1984.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo- SP: Editora Brasiliense, 1987.

BARBOSA, Ana Mae T. B. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidades**, v.20, n.2. jul/dez., 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ricardo. Experiência estética e racionalidade comunicativa. In: GUIMARÃES, César, LEAL, Bruno, MENDONÇA, Carlos (Orgs.). **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 27-49

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e Desportos. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2018.

CRUZ, Luiz Antonio da. **Serra de São José**: educação patrimonial. Tiradentes-MG: Mandala 2016.

FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MINAS GERAIS. **Plano de Estudos Tutorados**. Estude em Casa. Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 11 set. 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência do Estado de Minas Gerais-CREM**. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante- cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

TIBAJI, Alberto. TEATRO, Valor e pluralidade: rumo a uma política e a uma estética popular. In RABETTI, Maria de Lourdes. **Teatro e comicidades 3:** facécias, faceirices e divertimentos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

QUEM SÃO OS ESTUDANTES E OS PROFESSORES DE ARTE NO BRASIL?

Michael Santos Silva[1]
Juliana Marcondes Bussolotti[2]

Resumo:
O presente artigo é um recorte de uma dissertação sobre as Linguagens da Arte e a docência na educação básica. Este estudo propõe-se a discutir sobre a formação e a atuação docente em Arte no Brasil. A coleta de informações, foi efetuada por meio de revisão sistemática: análise documental a partir do Censo da Educação Superior de 2018 e do Anuário Brasileiro de Educação divulgado em 2020 em consonância com a pesquisa bibliográfica. A partir dos resultados obtidos, evidenciou-se que apenas 37,4% dos docentes que lecionam Arte nos Anos Finais e 51,2% no Ensino Médio possuem Licenciatura na área. Verificou-se ainda a existência de 29 propostas curriculares de graduações em Arte sem um direcionamento por linguagem artística como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).
Palavras-Chave: Arte Educação. Ensino de Arte. Formação docente. Polivalência. BNCC.

Abstract:
This article is an excerpt from a dissertation on the Languages of Art and teaching in basic education. This study aims to discuss the training and teaching performance in Art in Brazil. The collection of information was carried out through a systematic review: document analysis from the 2018 Census of Higher Education and the Brazilian Yearbook of Education released in 2020 in line with the bibliographic research. From the results obtained, it was evident that only 37.4% of the teachers who teach Art in the Final Years and 51.2% in High School have a degree in the area. It was also verified the existence of 29 curricular proposals for graduations in Art without a direction by artistic language as oriented by the National Curriculum Guidelines (DCN).

1. Introdução

O presente estudo originou-se da dissertação intitulada ‘Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidade da prática educativa’, (SILVA, 2020), desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação, do

[1] Arte Educador, Artista Visual e Mestre em Educação. Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau), Especialização em Ensino de Arte pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura, Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba (UniVap) e Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB). http://lattes.cnpq.br/1637213270762508

[2] Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e Graduação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é pós-doc. do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL (UNESP) e Coordenadora-adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau). http://lattes.cnpq.br/5232556966245150

Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU. A discussão exposta na referida dissertação pautou-se na docência e a formação em Arte diante da lei n° 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e da BNCC (BRASIL, 2017), visto que a partir da lei n° 13.278/2016 as Artes Visuais, Dança, Teatro e Música tornaram-se linguagens curriculares obrigatórias no ensino de Arte, com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) inseriu-se no currículo de Arte do Ensino Fundamental e Médio as Artes Integradas.

Este artigo objetiva apresentar um panorama sobre a formação docente em Arte no país, por meio de revisão sistemática a partir da análise de informações do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019) e do Anuário Brasileiro de Educação divulgado em 2020 (CRUZ, MONTEIRO, 2020). Como questão configura-se a problemática: Quem são os estudantes e os professores de Arte no Brasil?

A seguir destacam-se as implicações das propostas de formação dos professores de Arte no Brasil diante de um breve recorte histórico, em continuidade apresentam-se dados de quem são os atuais e serão os futuros Artes Educadores brasileiros.

2. A Formação docente em Arte do Brasil

Ao refletir sobre os saberes docentes e as perspectivas de formação dos professores, faz-se necessário ponderar sobre as propostas de formação dos professores de Arte. Coutinho (2011) destaca que a formação docente em Arte surgiu com as licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a lei n° 5.692/71 que tornou obrigatório o ensino de Arte no país. Sobre o teor das propostas dos cursos de licenciatura a partir da lei n° 5.692/71, Cruz (2012, p. 2900) aponta:

> Essa prescrição curricular parece refletir também a influência da abordagem tecnicista e das teorias comportamentalistas de aprendizagem no ensino na educação brasileira dos anos de 1970. Tal abordagem baseia-se no modelo de professor aplicador de técnicas e executor de manuais, desenvolvendo ainda o controle da aprendizagem. As atividades, provavelmente, não seriam autonomamente planejadas pelos professores nesse contexto

O marco para as licenciaturas de Arte foi a partir da “Indicação 23/73 do Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu as licenciaturas polivalentes de Educação Artística e Ciências regulamentadas pela Resolução nº 23/73, para Educação Artística e Resolução nº 30/74 para Ciências” (CRUZ, 2012, p. 2898). Frange (2011, p. 40) acrescenta que “implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança”.

Na década de 1980, Coutinho (2011) e Frange (2011) salientam o fracasso das formações por meio das licenciaturas curtas polivalentes realizadas em apenas 2 anos. “Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores” (COUTINHO, 2011, p. 154). O que Coutinho (2011) descreve ocorreu porque com a Resolução de n° 23/73 foi fomentado as:

> licenciaturas curtas que além de refletirem um cerceamento ideológico, característico do governo militar, reduzindo o tempo de preparação intelectual e crítica num curso em nível superior, apresentou-se como uma solução aligeirada para se suprir a falta de professores habilitados para atuarem na docência no nível médio de ensino (CRUZ, 2012, p. 2998).

Em contraponto às licenciaturas curtas, Alvarenga (2013, p. 265) relata que:

> Com o passar dos anos surgem cursos de Educação Artística com duração de quatro (4) anos, onde as linguagens artísticas ofertadas eram as mesmas, acrescentadas de aprofundamento em uma delas. Ainda assim se fazia necessário uma formação mais específica, devido à complexidade e amplitude de cada área do conhecimento artístico, surge então, a oferta de cursos de graduação em Arte de linguagens artísticas separadas, tal qual temos hoje.

Já a década de 1990 ficou marcada pelas necessidades de reformulação das propostas de cursos de graduação para os professores com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL,1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Coutinho (2011) atesta que houve tentativas de adequação dos cursos de licenciatura em Arte para as novas diretrizes, a exemplo nos cursos de graduação em Artes Visuais, entretanto, para a

pesquisadora tal ação foi mais uma mudança de rótulos do que reestruturação das propostas curriculares.

Iavelberg (2008) a partir do Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998) e das proposições de Nóvoa (1995) propôs a formação profissional dos docentes de Arte por meio de três pilares: o desenvolvimento cultural, educacional e organizacional. Iavelberg (2008, p. 53) ao estabelecer esta proposta propõe a formação docente a partir do "Fazer arte, fruir arte, refletir Arte sobre Arte e contextualizar as produções em Arte".

Coutinho (2011, p. 158) acrescenta que, a" formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais do ensino e aprendizagem". O processo formativo docente é constante e está para além da graduação, uma vez que "faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua" (op. cit.).

A necessidade imposta pela lei n° 9.394 de 1996 (LDB) levou à construção das Diretrizes Curriculares para as graduações. Em Arte, foram definidas as Resoluções n° 3/2004 para os cursos de graduação em Dança, Resolução n° 2/2004 para as licenciaturas em Música, Resolução n° 4/2004 para cursos de Teatro e Resolução n° 1/2009 para as graduações de Artes Visuais. Estas diretrizes são as normas orientadoras para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação com o perfil dos estudantes, competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e demais necessidades formativas.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) teve como ideal as particularidades das linguagens artísticas, e no Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura) realçou:

> Dito isso, vejamos agora o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de graduação e pós-graduação em Arte dizem a respeito de seus cursos: O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em **curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71**. (BRASIL, 2007, p. 3, grifo nosso).

Diante do exposto, vale questionar como isto impacta o percurso formativo dos profissionais da Arte Educação no País?

3. Os atuais Artes Educadores

O Anuário Brasileiro de Educação (2020), elaborado pelo Instituto Todos Pela Educação com base nas informações coletadas do Censo Escolar estabeleceu um indicador acerca da tipologia do perfil de formação docente no Brasil, como nota-se no quadro 1:

Tipologia da formação docente e possíveis caminhos para maior adequação

	Formação do docente	Exemplo
Tipo 1 - Formação compatível	Licenciatura na disciplina que leciona ou bacharelado na disciplina que leciona com formação pedagógica ou qualquer bacharelado com formação pedagógica na disciplina que leciona.	Licenciado em Matemática ou bacharel em Matemática com formação pedagógica ou bacharel em Química com formação pedagógica em Matemática. Dá aula de Matemática.
Tipo 2	Licenciatura em alguma disciplina da BNCC, mas leciona outra disciplina.	Licenciado em Física. Dá aula de Matemática.
Tipo 3	Licenciatura em Pedagogia.	Licenciado em Pedagogia. Dá aula de Matemática.
Tipo 4	Outro bacharelado com formação pedagógica em disciplina diferente da que leciona.	Administrador com formação pedagógica em Física. Dá aula de Matemática.
Tipo 5	Bacharelado na disciplina que leciona sem formação pedagógica.	Bacharel em Matemática. Dá aula de Matemática.
Tipo 6	Outra formação de Ensino Superior.	Bacharel em Pedagogia. Dá aula de Matemática.
Tipo 7	Docentes sem Ensino Superior completo.	Não tem Ensino Superior. Dá aula de Matemática.

Quadro 1 – Tipologia dos docentes no país. Fonte: CRUZ; MONTEIRO. Anuário Brasileiro de Educação, 2020. In: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Os dados apresentados no Anuário Brasileiro de Educação (2020), apontaram que apenas 37,4% nos Anos Finais dos docentes apresenta formação adequada (Licenciatura em Arte) para a disciplina (tipo 1), a menor taxa para a etapa do Anos Finais, ainda quando considerado o tipo 5 (formação na área sem licenciatura), a

taxa de amplia para 42,7% de profissionais que ministram aula em Arte com formação neste campo de conhecimento. Outro dado alarmante é que o componente em Arte possui a maior porcentagem de profissionais não possuem ensino superior com 10,2% dos professores de Arte nos Anos Finais do país (tipo 7), em consonância com o quadro 2:

8,6% das turmas desta etapa têm aulas de Matemática com professores sem formação de nível superior.

Adequação da formação docente no Ensino Fundamental (Anos Finais)
Porcentagens de turmas por disciplina e tipologia de formação docente – Brasil – 2019

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
Artes	37,4	24,5	15,4	0,7	5,3	6,4	10,2
Ciências	63,1	10,2	10,3	0,8	2,6	4,7	8,3
Ed. Física	67,2	8,3	7,3	0,5	3,4	4,2	9,1
Geografia	55,2	19,4	10,6	0,6	1,7	4,3	8,2
História	59,4	14,4	10,4	0,6	2,2	4,8	8,1
Matemática	57,8	15,9	10,4	0,7	1,9	4,7	8,6
Língua Estrangeira	46,0	34,3	5,7	0,6	1,7	4,3	7,3
Língua Portuguesa	67,5	9,0	10,8	0,6	1,2	3,3	7,7

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Quadro 2 – Distribuição dos docentes por disciplina no país: Anos Finais. Fonte: CRUZ; MONTEIRO. Anuário Brasileiro de Educação, 2020. In: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Já no Ensino Médio os dados revelam leve melhora no que tange a docentes que apresentam formação específica para a Arte com 51,2% (tipo 1). Ao aglutinar os 51,2% professores tipo 1 (com licenciatura em Arte) e os 6,7% professores do tipo 5 (com Bacharelado na área de Arte sem formação pedagógica) observa-se que 57,9% de docentes apresenta formação para esta disciplina. Porém quase um quarto, 23,8% dos profissionais que ministram aulas de Arte possuem graduação em licenciatura em outra área (tipo 2), como é possível notar a seguir:

Números revelam falta de professores em diversas áreas do conhecimento.

Adequação da formação docente no Ensino Médio
Porcentagens de turmas por disciplina e tipologia de formação docente – Brasil – 2019

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
Artes	51,2	23,8	8,0	0,1	6,7	7,1	3,1
Biologia	79,9	5,6	2,9	0,8	3,5	5,4	2,0
Ed. Física	81,3	5,3	2,3	0,0	4,1	4,3	2,7
Filosofia	48,3	28,8	8,8	0,5	3,1	7,8	2,6
Física	45,8	38,1	2,7	0,7	2,0	7,4	3,4
Geografia	73,0	15,3	3,1	0,1	2,4	4,1	2,0
História	72,7	12,1	3,1	0,1	2,9	7,3	1,8
Matemática	74,0	12,6	3,6	0,2	2,1	5,0	2,5
Língua Estrangeira	54,0	32,9	3,0	0,1	2,1	4,6	3,4
Língua Portuguesa	81,4	8,3	3,1	0,1	1,7	3,4	2,0
Química	60,5	23,4	3,6	0,4	2,2	7,1	2,8
Sociologia	32,2	41,1	10,1	0,4	3,9	9,6	2,7

Quadro 3 – Distribuição dos docentes por disciplina no país: Ensino Médio. Fonte: CRUZ; MONTEIRO. Anuário Brasileiro de Educação, 2020. In: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

A complexidade da formação docente relatada aqui expõe que mesmo após as DCNs dos cursos de graduação estruturadas pelas especificidades das linguagens, ainda temos 29 propostas curriculares em Arte polivalentes, atendendo cerca de 2.457 estudantes, segundo informações do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019). Seria isto a polivalência?

4. Os Futuros Artes Educadores

Ao verificar a taxa de matrículas dos cursos de graduação em licenciatura do Brasil, constata-se que entre as 15 maiores graduações, o curso de Artes Visuais se coloca em 12° posição com 22.542 matrículas em 2018 e 15° lugar a licenciatura em Música com 16.230 estudantes, conforme o quadro a seguir:

Posição	Curso	Matrícula	Porcentual (%)

1	Pedagogia	747.511	45,9
2	Educação física formação de professor	168.153	10,3
3	Matemática formação de professor	96.367	5,9
4	História formação de professor	89.450	5,5
5	Biologia formação de professor	80.837	5,0
6	Letras português formação de professor	78.493	4,8
7	Geografia formação de professor	55.954	3,4
8	Letras português inglês formação de professor	38.266	2,3
9	Química formação de professor	37.881	2,3
10	Física formação de professor	28.732	1,8
11	Letras inglês formação de professor	24.118	1,5
12	Artes visuais formação de professor	22.542	1,4
13	Filosofia formação de professor	20.522	1,3
14	Ciências sociais formação de professor	17.545	1,1
15	Música formação de professor	16.230	1,0

Quadro 4 – Maiores cursos de Licenciaturas (taxa de matrículas). Fonte: Censo da Educação Superior, 2018. MEC/INEP, 2019.

Ao focar somente a formação direcionada para as graduações das linguagens da Arte, pode-se observar a presença predominante dos cursos de graduação em Arte na modalidade presencial:

Cursos de licenciaturas	Total de cursos	Modalidade presencial	Modalidade a distância
Artes formação de professor	**29**	**26**	**3**
Artes visuais formação de professor	**121**	**98**	**23**
Dança formação de professor	**32**	**31**	**1**
Música formação de professor	**133**	**124**	**9**
Teatro formação de professor	**52**	**49**	**3**

Quadro 5 – Quantidade de cursos de Licenciaturas em Arte. Fonte: Censo da Educação Superior, 2018. MEC/INEP, 2019 (Elaborado pelo autor).

Os 367 cursos de graduação em Arte no país têm cerca de 35.000 estudantes matriculados, em que a modalidade a distância ganha destaque apresentando 12.480 alunos matriculados em apenas 23 cursos, sobre essa questão de quantidade de cursos e demanda profissional, Rodrigues (2016, p. 220) expõe:

> Assim, a quantidade de licenciaturas é significantemente maior nas Artes Visuais, bem como a maior quantidade de bacharelados se destaca na Música e, aqui, se apresenta outro entrave da questão da polivalência: não há número suficiente de professores com formação específica e nem sequer

há quantidade suficiente de licenciaturas nas áreas de música, dança e teatro para atender às demandas das redes públicas.

Matrículas nas licenciaturas	Total de estudantes	Modalidade presencial	Modalidade a distância
Artes formação de professor	2.457	1.064	1.393
Artes visuais formação de professor	22.542	10.062	12.480
Dança formação de professor	3.115	2.907	208
Música formação de professor	16.230	11.181	5.049
Teatro formação de professor	5.878	5.812	66

Quadro 5 – Quantidade de Estudantes de Licenciaturas em Arte. Fonte: Censo da Educação Superior, 2018. MEC/INEP, 2019 (Elaborado pelo autor).

A maioria dos cursos de formação para professores no país já estruturados de modo específico para cada linguagem artística, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dança, música e teatro através da Resolução CNE/CES nº 3/2004 e Artes Visuais com a Resolução CNE/CES n° 1/2009, conforme apresentado na seção anterior. “Para relembrarmos parte dessas lutas, já no ano de 1984, no livro Arte/Educação: conflitos e acertos, Ana Mae Barbosa combatia a polivalência nas licenciaturas de dois anos em Educação Artística” (RODRIGUES, 2016, p. 226). Vale-se questionar: Será que a Lei nº 13.278/2016, ao invés de fortalecer os saberes das linguagens artísticas no ensino de Arte, se configurou como a polivalência das linguagens artísticas?

5. Considerações

No decorrer deste texto constatou-se com base dos dados do Anuário Brasileiro de Educação (CRUZ, MONTEIRO, 2020), que 57,3% dos docentes em Arte não possuem formação neste componente curricular nos Anos Finais, configurando-se a disciplina com menor quantidade de profissionais com formação adequada nesta etapa. Já no contexto do Ensino Médio, 43,1% dos profissionais responsáveis pelo componente de Arte são sem formação específica. Tais informações levantam diferentes questionamentos, entre eles: Quem são estes docentes que não têm formação em Arte? Como esses professores sem formação

adequada atuam na componente de Arte? Como são os processos seletivos e os concursos para os docentes de Arte no país?

Ademais, a partir do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019), identificou-se a presença dominante da Artes Visuais na formação docente com mais 22 mil estudantes matriculados, sendo aproximadamente 12 mil pela modalidade de educação a distância, além da taxa expressiva de 16.230 licenciandos em Música, sendo mais de 11 mil na modalidade presencial. Revelou ainda, que existe no Brasil 29 propostas curriculares em Arte polivalentes, ou seja, sem um direcionamento por linguagem artística como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Será que a lei n° 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e a BNCC (BRASIL, 2017) apresentarão com o passar do tempo uma nova polivalência do Ensino de Arte? Seria uma reconfiguração da polivalência ocorrida na década de 1970? Com base no que foi exposto acima, compreende-se nesta dissertação a polivalência das linguagens artísticas enquanto prática profissional exercida por apenas um docente acerca do Teatro, Dança, Música, Artes Visuais e Artes Integradas.

Quais os princípios epistemológicos dos cursos de graduações em Arte? Quais as referências artísticas dos atuais Artes Educadores brasileiros? Quais os objetivos de ensino de Arte para estes profissionais? Estes e outros questionamentos marcam o percurso inicial desta pesquisa supramencionada sobre formação e atuação em Arte

6. Bibliografia

ALVARENGA, Valéria M.de. O projeto de lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação,** Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set;/dez. 2013. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4067/2593. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2019. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 maio 2020

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 29 maio de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte para o Ensino Fundamental (3o e 4º Ciclos). Brasília, MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Rejane G. A formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana M. T. B. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020.

CRUZ, Shirleide P. da S. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise historico-legal. IN: **Anais...** IX Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação No Brasil", Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

FRANGE, Lucimar B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana M. T. B. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Don Quixote, 1995.

RODRIGUES, Maristela S.. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo:** apropriações e negociações [trans]formadoras. 2016., 128f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139546. Acesso 01 out. 2021.

SILVA, Michael Santos. **Linguagens da Arte e a docência:** dilemas e complexidades da prática educativa / Michael Santos Silva, 2020, 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2020. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Michael-Santos-Silva-3.pdf. Acesso 01 out. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE REPRESENTATIVIDADE, MISCIGENAÇÃO E BRANQUITUDE – UMA AÇÃO DESENVOLVIDA PARA O PROGRAMA PÚBLICO PRESENÇA NEGRA NO MARGS

Carmen Lúcia Capra (UERGS; Grupo Flume)[1]
Iury de Mello Araujo (Grupo Flume)[2]

Resumo:

Apresenta-se o "Grupo de Estudos sobre Representatividade, Miscigenação e Branquitude", a ação é parte do Programa Público "Presença Negra no MARGS". O texto abrange o processo de criação da ação de extensão, buscando refletir sobre o risco da perspectiva branca ganhar relevo em um programa destinado a pensar a presença negra no museu. Elabora-se uma reflexão que passa por tipos de vinculação entre as pessoas no acionamento da luta antirracista, sobre o agir institucionalmente por fora das categorias de representação tradicionais e sobre o princípio ético envolvido. Obras de Maria Aparecida Bento, Lia Vainer Schucman, Lourenço Cardoso, Willian Luiz da Conceição, Sílvio Almeida e Judith Butler acompanham o pensamento desenvolvido. Ao final, são traçadas considerações sobre os avanços e os limites que se apresentaram.

Palavras-Chave: museu, branquitude, luta antirracista.

Resumen:

Se presenta el "Grupo de Estudio sobre Representatividad, Mestizaje y Blanquitud", la acción es parte del Programa Público "Presencia Negra en MARGS". El texto abarca el proceso de creación de la acción de extensión, buscando reflexionar sobre el riesgo de que la perspectiva blanca gane protagonismo en un programa destinado a pensar en la presencia negra en el museo. Se elabora una reflexión que pasa por los tipos de vínculos entre las personas en la activación de la lucha antirracista, sobre la actuación institucional fuera de las categorías tradicionales de representación y sobre el principio ético implicado. Obras de Maria Aparecida Bento, Lia Vainer Schucman, Lourenço Cardoso, Willian Luiz da Conceição, Sílvio Almeida y Judith Butler acompañan el pensamiento desarrollado. Al final, se hacen consideraciones sobre los avances y límites que se presentaron.

Palabras clave: museo, blanquitud, lucha antirracista.

1. Apresentação

Em 2020, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS) deu início ao Programa Público "Presença Negra no MARGS". Existem vínculos com a

1 Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, atuante na Graduação em Artes Visuais – licenciatura e no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Líder do Grupo de Pesquisa Flume, coordenando linha de pesquisa Educação e/em Artes Visuais.

2 Graduado em Artes Visuais – licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Compõe o Grupo de Pesquisa Flume na linha de pesquisa Educação e/em Artes Visuais.

Secretaria de Estado da Cultura do RS (SEDAC), a coordenação da equipe do Núcleo Educativo e de Programa Público do MARGS, além das participações da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) mediante o convênio institucional entre o museu e essa universidade, bem como do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O programa deseja debater e refletir sobre a presença e a representatividade de artistas negros e negras no acervo artístico do museu e também no sistema da arte. Um amplo conjunto de ações foram programadas para os anos de 2021 e 2022[3], protagonizadas por pessoas negras dedicadas à produção artística, bem como à pesquisa, curadoria, história e curadoria da arte, além das que dedicam-se ao pensamento negro no Brasil, incluindo agentes de movimentos sociais e ONGs.

Este artigo apresenta uma das ações do programa – o "Grupo de estudos sobre representatividade, miscigenação e branquitude" o qual vem buscando refletir sobre o seu processo de composição. No momento de urgência por discussões antirracistas nas instituições brasileiras de arte, temos interesse em pensar detidamente não apenas sobre a pertinência de oferecer uma ação sobre tais temas junto ao programa maior, mas sobre uma atitude política a ser praticada desde a elaboração da ação educativa.

O primeiro impulso para a formação do grupo de estudos veio do interesse em estudar o conceito de branquitude dentro das atividades realizadas no Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais[4]. Passamos a compor um acervo de artigos e outros recursos disponíveis na internet que tratassem sobre o tema, partindo da percepção de que ainda era um conceito que pouco aparecia nos contextos da nossa atuação.

A partir das mobilizações para o Programa Público "Presença Negra no MARGS", surgiu a possibilidade de realizar um trabalho conjunto entre o grupo de pesquisa e o núcleo educativo, aproximando o interesse existente sobre branquitude às futuras ações do museu. Naquele estágio embrionário, pensamos que seria interessante delinear um grupo de estudos, pois se branquitude é um tema invisibilizado nas ciências humanas, também não é um assunto novo, conforme a análise de Willian Luiz da Conceição (2020). O autor sinaliza que desde o final da

3 A extensão do programa pode ser consultada no site do MARGS: <https://www.margs.rs.gov.br/noticia/presenca-negra-no-margs/>. Acesso em 10 out. 2021.
4 Grupo vinculado à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Ver: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/313104.

década de noventa há um desafio renovado para as humanidades: “o ‘branco’ deveria ser inserido como irradiador do racismo e parte constituinte das desiguais relações raciais – aflorando como tema e problemática enquanto emergência de estudo” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 24). Com isso, a que se dedicariam os estudos almejados? Era necessário avaliar: estudar “uma” identidade branca, analisá-la na sua racialização ou ainda como um vetor de irradiações racistas?

Com o andamento dos encontros de planejamento, surgiram condições para a questão fundamental: a centralidade que a branquitude poderia assumir no programa. Era necessário trabalhar em uma perspectiva aliada ao compromisso de pensar a presença negra no museu sem risco de sobrepor a perspectiva hegemônica no próprio momento de questioná-la institucionalmente. Analisar a estrutura do que estava sendo proposto requereu que olhássemos para a realidade mais básica, ou seja, a coordenação dos estudos sobre branquitude seria feita por pessoas não negras. A atenção ao problema tornou-se um tema sobre o qual tivemos que nos debruçar, assumindo o risco até de retirar a proposição da pauta.

As ações não poderiam ser tomadas de forma “normal”, pois no meio institucionalizado é comum lidar com padrões de escolha que, por serem naturalizados, não se baseiam em evidências da realidade. Sabíamos que o número de artistas negras e negros presentes no acervo era muito pequeno, que poucas pessoas negras trabalhavam no museu e nenhuma delas em postos de chefia. Abordar a branquitude, ainda que houvesse a intenção de sensibilizar para ações antirracistas, poderia reafirmar atitudes e intenções tonalizadas pelo branco, provavelmente levando a discutir a norma branca com e para pessoas brancas. Se a branquitude tinha importância para pensar a presença negra no MARGS, visando a sensibilização de pessoas brancas para a sua tarefa na diminuição dos efeitos da estrutura racista na qual vivemos, seria inevitável delinear os objetivos da proposição com maior amadurecimento.

As leituras iniciais sobre branquitude começaram a fazer efeito, levando a prestar atenção para a composição do grupo proponente da ação de estudos. Maria Aparecida Bento (2002) explica que a branquitude opera através de um pacto, o *pacto narcísico* – silencioso, premiativo e protetivo – entre pessoas brancas, com a intenção consciente, ou não, de salvaguardar suas vantagens e privilégios, acumulados em uma sociedade estruturada racialmente. Assim, quanto menos diferença entre as pessoas, maior a chance de reiteração do branco, podendo alimentar a sua estrutura narcísica.

Lia Vainer Schucman considera que “os sujeitos são diversos, com diferentes posições ideológicas e de identificação com branquitude, as [suas] manifestações e ações diferem, desde atitudes sutis até aquelas abertamente racistas” (SCHUCMAN, 2012, p. 75). Não há, então, *uma* branquitude e essa posição precisa ser abordada de forma igualmente racializada, pois, conforme Silvio Almeida (2019)

> não há uma essência branca impressa na alma de indivíduos de pele clara que os levaria a arquitetar sistemas de dominação racial. Pensar desse modo simplista e essencialista a questão racial pode conduzir-nos a uma série de equívocos que só tornam ainda mais difícil a desconstrução do racismo. (2019, p. 47).

Poderia ser o caso de assumir a “branquitude crítica que desaprova o racismo ‘publicamente’”, conforme analisa Lourenço Cardoso (2010, p. 611). Contudo, ainda existiria o protagonismo branco na medida em que estaríamos “nos” analisando de forma desvinculada e descuidada da importância das relações, dos vínculos e das implicações. Não se tratava somente, portanto, da abertura de uma ação de extensão universitária conveniada ao museu. Existem maiores e mais sérias implicações, indicando a passagem por uma autoanálise crítica, observando o quanto – em nome de duas instituições públicas de arte e educação – o planejamento estaria distanciado da realidade à qual necessariamente se destina. A partir disso, encontramos no pensamento de Isabelle Stengers que as alianças que criam cumplicidades resistem onde a lógica capitalizada divide:

> Precisamos de experiências de coaprendizagens mútuas, a fim de criar causas comuns múltiplas e móveis, solidariedades de luta contra o sentimento de impotência que as divisões instaladas fabricam. (STENGERS, 2015).

Buscávamos discutir a diversidade e as contradições da branquitude para dar nome, cor e existência ao que se mantém invisível e não falado, o que é determinante para evidenciar como ocorre a definição de vantagens raciais simbólicas, subjetivas, objetivas e materiais palpáveis “que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo” (CARDOSO, 2010, p. 611). Entretanto, somente a postura da branquitude crítica não fazia sentido no conjunto de propósitos do programa. Hoje, podemos avaliar que era necessário fazer a passagem de uma forma ainda tributária da norma branca, racionalizada, para uma prática situada em uma causa comum, rejeitando controles e expropriações – de tempo, de imaginação política – que nos impedem de criar outras formas de agir e pensar (STENGERS, 2015).

Passamos a trabalhar na perspectiva da participação de pessoas brancas e

negras no grupo de debate antirracista, ainda que entendendo que a inclusão de uma ou mais pessoas não-brancas como agentes nas atividades não sanaria as complexidades que envolvem o racismo estrutural, que

> [...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Portanto, reconhecê-lo como aquilo que estruturalmente atravessa a construção das identidades de todos torna possível aos indivíduos repensarem posturas baseadas na falsa supremacia de uns sobre outros, isto é, ser racista, para adotar comportamentos próprios de combate ao racismo no plano das ações concretas.

A inclusão de pessoas não brancas nos espaços de decisão força a presença de reflexões ausentes da composição daquele círculo. A presença negra, quando elevada à condição fundamental para a elaboração de ações institucionais, diminui o protagonismo branco e atua na restituição do espaço que lhes foi tomado. Com grande esforço institucional e compromissos assumidos também individualmente, formou-se uma equipe composta de pessoas negras e não negras que passou a imaginar coletivamente o que seria o futuro grupo de estudos.

2. A criação do "Grupo de estudos sobre representatividade, miscigenação e branquitude"

Entre os meses de fevereiro e junho de 2021, realizamos encontros semanais virtuais para reconstruir o grupo de estudos. O coletivo teve a participação de quatro a seis pessoas negras e não negras, sendo funcionárias e estagiárias do MARGS e pesquisadora e pesquisador por parte da UERGS. As perguntas iniciais da nova formação foram expressadas no primeiro encontro: qual é nosso anseio para um grupo de estudos existir na reunião entre arte, artistas negras e negros, o núcleo educativo, o museu e as nossas inquietações pessoais?

Muitas reflexões foram feitas a partir da participação fundada em uma igualdade que não era algo a ser alcançado, mas que se dava como ponto de partida. Apesar da coordenação da futura ação já ter sido decidida, um pacto de equidade e horizontalidade nas relações foi uma condição fundante. Contudo, isso não tranquilizou a situação, fazendo ecoar a pergunta de Muniz Sodré naquele agrupamento nascente: "como, então, contornar as tradicionais categorias da

representação para chegar ao diferente em si mesmo, que é o concreto?" (SODRÉ, 2017, p. 58). Refazendo a proposição do autor em relação ao nosso contexto, seria algo assim: como contornar as categorias habituais que nos identificam e distinguem – coordenação e coordenados, ministrantes e participantes – para chegar ao que estávamos fundando com base no plano concreto? Assim, no percurso de reelaboração havia receptividade para uma singularidade ainda não unificada , portanto, não representativa entre a equipe, ainda que não fosse possível abrir mão do que nos inscreve socialmente.

Judith Butler (2018) nos permite entrever um entrelaçamento de outra natureza entre as pessoas, que não pode ser reduzido a um pertencimento predefinido institucional ou socialmente a partir das funções e lugares que ocupamos. Para a autora, qualquer sentido que a "nossa vida" tenha deriva precisamente de uma sociabilidade que não se reduz ao pertencimento identitário, nacional ou comunitário. A sociabilidade inicial que une todas as formas de vida e não apenas as nossas é a da *dependência* entre "um mundo de outras vidas, constituídas em – e por – um mundo social" (BUTLER, 2018, p. 74).

Não queremos romantizar o fato de pessoas se reunirem para formar uma ação de extensão sobre os problemas raciais do Brasil, mas pensar que a persistência em refazer aquela proposição foi dada pela diferença entre nós, ao mesmo tempo da existência de um vínculo dado por um processo vivo e que extrapolava a diversidade da nossa forma aparente, da nossa inscrição social e a rubrica institucional. Há engajamento profundo que considera a interdependência e a precariedade de toda forma de vida e que constitui a ética no seu aspecto necessário e no seu aspecto difícil, uma vez que atuar eticamente

> [...] não se trata sempre de uma experiência feliz e aprazível. Constatar que a vida de alguém também é a vida dos outros, mesmo que essa vida seja distinta e deva ser distinta, significa que a fronteira de um indivíduo é ao mesmo tempo um limite e uma adjacência, um modo de proximidade e até mesmo de demarcação espacial e temporal. (BUTLER, 2018, p. 74).

Dessa forma, sentimos a solicitação de uma exposição ao outro e de igualdade na condição de interdependência entre as pessoas envolvidas. Vidas – negras e não negras, no caso – são precárias, frágeis, raras e instáveis: desde as envolvidas na recriação de uma ação de extensão participante da causa antirracista a partir do museu e da universidade, até as que pretendíamos alcançar com a ação. Dependentes umas das outras para sobreviverem, toda ação como a que pretendíamos requereria ser fundada em uma questão ética desde o seu princípio.

Das energizadas conversas veio o desejo de encontrar funcionamentos que escapassem da validação de um modo proprietário e exclusivista. O grupo de estudos imaginado não ofereceria "jornadas de explicação" academicista que pudessem reforçar metodologias geradoras de distinção entre as pessoas participantes. Sonhamos perturbar as hierarquias visíveis, procurando praticar um equilíbrio que, a exemplo do que ocorre nos postos decisórios onde há ausência ou ocultação, no caso das pessoas negras, que fosse estabelecido um equilíbrio metodológico de estudo que ocorresse pela máxima horizontalidade possível entre as pessoas.

Os privilégios materiais e imateriais dos sujeitos na ideologia da branquidade social foram sendo compreendidos também na sua dimensão relacional, conforme os debates iam acontecendo. Ainda que estatísticas e reportagens confiáveis pudessem fornecer comprovações com rapidez, a vivência, a observação atenta e corporal do nosso entorno e, principalmente, a escuta do outro no tempo que precisasse para se manifestar, foram compondo o panorama experiencial das pessoas do grupo. A partir disso ficou evidente que "já sabíamos" que homens negros têm privilégios (em situações e lugares específicos) em relação às mulheres brancas, e que entre as mulheres negras há experiências diferentes de acordo com os contextos em que estão. Ademais, mulheres negras podem ter privilégios em relação a homens brancos com deficiência, por exemplo. Já entre as pessoas pobres, ainda que no Brasil o recorte econômico também seja racial, pessoas pobres brancas têm maiores vantagens em relação a pobres de pele negra. Se as conversas expondo vivências e observações levaram a perceber que "nem todas as pessoas experimentam o racismo da mesma maneira"[5], podemos dizer que essa nuance foi possível por um exercício de escavação em busca de motivos comuns, "não como células prontas, mas como forças que podem se juntar e chamar outras forças".

Debater o que instaura o racismo "nunca pode ser uma situação fechada". O "desmonte do sistema que racializa tem que ser amplo, porque as pessoas brancas também foram racializadas", construindo a branquitude com uma estrutura frágil, narcísica, que se concebe na dominação – do conhecimento, da propriedade, da natureza – pelo (auto)reconhecimento falacioso em um sujeito universal. Mais de uma vez isso nos levou a perguntar: como acionar a sensibilidade para "fora desse 'eu branco'? O exercício que queremos é: enxergue! Ao que hoje acrescentamos: preste atenção aos fatos sem distração, pois há um sistema perversamente

5 Expressões entre aspas e sem referência são de autoria do grupo.

branqueador que nos distrai e afasta do cuidado a todas as vidas.

O grupo oferecido ao público adotou o estudo coletivo na tentativa de evidenciar a identidade branca e as relações de poder que a branquitude implementa ao bonificar uns em prejuízo de outros. Debruçar-nos sobre a questão racial no Brasil e pelo que observamos junto às em torno de 50 pessoas do país que vieram estudar conosco, entre agosto e novembro, contribuiu para identificar modos que podem desarranjar práticas racistas e assumir a causa antirracista.

Intitulado “Grupo de estudos sobre representatividade, miscigenação e branquitude”, reuniu os três temas que abarcaram as questões levantadas no percurso do seu preparo. Adotamos a imagem de uma “mesa farta” para cada bloco de estudos, oferecendo recursos analisados e escolhidos com dedicação e proximidade. Nosso método formou uma vinculação que permitiu compartilhar o pensamento próprio de cada participante e gerar outros, vindos da reunião entre recursos, estudo, pessoas e o que ocorreu entre tudo aquilo. Tínhamos a intenção de “um alastramento lateral, em que é preciso falar com quem está ao nosso lado” para estabelecer uma vinculação que tingisse coletiva e horizontalmente o curso todo, ao mesmo tempo em que assumisse também o caráter provisório do grupo, a ser formado a cada um dos blocos.

Ocorreu, porém, que os relatos das experiências e as contribuições feitas pelas pessoas foram recebidos por uma escuta originalmente respeitosa e crescente a cada vez, em uma espécie de “economia da confiança”, como propõe Alana Moraes (2018):

> um terreno político que tem mais a ver com a produção e manutenção das relações de interdependência, uma cartografia delicada que precisa cuidar e mover vulnerabilidades e confianças, do que propriamente com uma política de programas, resoluções e mapas discursivos. (MORAES, 2018, p. 77).

Isso permitiu que o terceiro e último encontro de cada bloco tivesse uma função especial e até expandisse o seu papel. Além de nutrir a empatia por meio do estudo, do encontro, da fala espontânea e da escuta, o chamado “Movimento de Esperança” adotava recursos para possivelmente acionar sensibilidades e meios para equilibrar o que historicamente está desequilibrado entre brancos e negros. Se em dois encontros havia um caráter mais calcado nos problemas, difíceis e dolorosos, tínhamos no terceiro a ideia de que “não baixar a guarda também é esperança, não deixar que apaguem as nossas memórias”. Ao final, podemos dizer que os movimentos de esperança foram ensaios de restauração, convidando para “a longa caminhada que temos pela frente”, como faz Emicida (2021).

3. Algumas considerações

A atenção dedicada à formação do "Grupo de estudos sobre representatividade, miscigenação e branquitude" foi importante como um experimento de recusa (dos modos de agir definidos de antemão) e de liberação (para que singularidades pudessem existir). Avançamos na identificação de forças segregadoras usualmente não notadas e na tomada de atitudes mais vinculantes e generosas na proposição de uma ação extensionista da universidade em um museu.

É pertinente considerar que durante a criação e a execução da ação existiu um relacionamento coerente com uma "responsabilidade educativa que buscou colocar em comum experiências entre indivíduos [...] sem alimentar a obsessão sobre o sujeito, nem conceber o conhecimento como posse (CAPRA, 2017, p. 231).

Reconhecemos alguns limites também. Mediante a realização virtual dos encontros, pensamos que facilitaria alcançar participantes das periferias e representantes de instituições de cunho social, abrindo o museu a vozes distanciadas dele. A divulgação nas redes sociais atingiu o raio entre o Piauí e o Rio Grande do Sul, porém não moveu as barreiras existentes entre a instituição e quem é forçado a ausentar-se dela dentro no circuito da região metropolitana de Porto Alegre.

Richard Santos (2017) avalia as forças que se opõem e se agregam no campo intelectual a cada tempo, assumindo uma posição de disputa intelectual consciente para ressignificar obras constituintes do pensamento social brasileiro que objetificam o sujeito negro. No contexto aqui exposto, reconhecemos que a disputa intelectual consciente é o meio para começar a reparação do aniquilamento cultural e epistemológico de todo pensamento e existência não branca.

Com a ação próxima a sua conclusão, hoje temos um distanciamento que permite retomar as escritas coletivas iniciais, as gravações e as relatorias artísticas[6] dos encontros. Vem daí a atenção para a presença de um tipo de relação que foi se estabelecendo entre nós ao longo do processo de oito meses baseada na confiança. Trata-se de uma relação vinculante de trabalho e de estudo que se mostrou fundamental para tornar o poder suscetível de ser desarmado e, neste caso, iniciar o desarme da branquitude para desnudá-la e dar visibilidade ao seu funcionamento nocivo.

6Disponíveis para acesso público em <http://grupoflume.com.br/index.php/2021/09/07/grupo-de-estudos-sobre-representatividade-miscigenacao-e-branquitude-relatorias/>.

4. Referências

Livro
ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen. 2019.
BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** Tradução de Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude (livro eletrônico): dilema racial brasileiro** / Willian Luiz da Conceição – Rio de Janeiro, RJ: Papéis Selvagens, 2020.
MARTINS, Tereza Cristina Santos; SILVA, Nelmires Ferreira da (Orgs.). **Racismo estrutural, institucional e Serviço Social**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020. p. 115-138. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/racismo-estrutural-202006251609458647
220.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

Artigo
CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Vol. 8, n. 1, ene-jun. 2010). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/
art.LourencoCardoso.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.
MORAES, Alana. Antes e depois das paredes: o comum urbano entre mulheres sem-teto na periferia de São Paulo usjt • **arq.urb** • número 23 | setembro – dezembro de 2018. Disponível em: https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/39. Acesso em: 20 set. 2021
SANTOS, Richard. O negro objetificado na obra de Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes: uma análise das narrativas sócio-históricas na construção do pensamento social brasileiro. **Revista África e Africanidades**, Ano IX, n. 23. Disponível em:
https://africaeafricanidades.online https://africaeafricanidades.online Acesso em 17 out. 2021.

Tese/Dissertação/Monografia
BENTO, M.A.S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo.
CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais. É preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Tese de Doutorado. 293f. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: < http://hdl.handle.net/10183/174852>. Acesso em 7 out. 2021.
SCHUCMAN, Lia Vainer. 2012. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo. Branquitude e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php. Acesso em: 20 set. 2021.

Documentos eletrônicos
EMICIDA. **Podcast AmarElo Prisma** - Movimento 1: Paz/Corpo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vw6G3o-KQe0. Acesso em: 10 out. 2021.STENGERS, Isabelle. **A esquerda, de maneira vital, tem necessidade de que as pessoas pensem**. Climacom, 17/08/2015, Tradução de Guilherme Ivo. Disponível em: http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/isabelle-stengers-a-esquerda-de-maneira-vital-tem-necessidade-de-que-as-pessoas-pensem/. Acesso em: 10 out. 2021.

ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS: BNCC COMO MECANISMO DO NEOLIBERALISMO

Nahanne Simões Taverny[1]

Resumo:
O objetivo do artigo é demonstrar a BNCC como mecanismo do neoliberalismo. O ensino/aprendizagem de Artes Visuais está sujeito a um modelo desenvolvido por um projeto neoliberal da educação como é descrito durante a elaboração do texto. Discute-se, também, como as Artes Visuais e suas complexidades estão postas na BNCC; As Artes Integradas como Unidade temática.

Palavras-Chave: Artes Visuais. BNCC. Neoliberalismo.

Resumo em língua estrangeira:
The aim of the article is to demonstrate the BNCC as a mechanism of neoliberalism. The teaching/learning of Visual Arts is subject to a model developed by a neoliberal education project as described during the writing of the text. It also discusses how the Visual Arts and their complexities are placed in the BNCC; Integrated Arts as a Thematic Unit.
Palavras-Chave: (no máximo 5 palavras-chave)

1. Introdução

Este texto tem o intuito de trazer alguns questionamentos no campo da Arte unida a um contexto neoliberal da educação. Para iniciar o desenvolvimento do artigo, a apresentação do desenvolvimento de pesquisas anteriores e das experiências obtidas desde minha inserção em um projeto de iniciação científica, soma-se ao desenvolvimento do trabalho.

Para a construção do artigo a metodologia é de cunho qualitativo descritivo, partindo de pesquisas bibliográfica e documental de modo que possamos fundamentar o desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007). Foi realizado seleções de artigos, teses, livros com a temática relacionada ao ensino/aprendizagem de artes visuais nos anos iniciais

2. Primeiras aproximações

A construção do artigo tem como base às experiências obtidas na minha aprovação como bolsista do projeto de pesquisa intitulado: “O ensino/aprendizagem de Arte nos anos iniciais da Educação Básica: as concepções e percepções dos professores das escolas públicas de Belém-PA”, aprovado pelo Edital PRODOUTOR/UFPA/PROPESP em agosto de 2020.

[1] TAVERNY, Nahanne Simões. Discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais na FAV (Faculdade de Artes Visuais) da UFPA.

Diante da pandemia de COVID-19 que se iniciou no Brasil em março de 2020, foram sistematizados horários semanais para a investigação sobre assuntos relacionados a pesquisa visando uma tentativa de melhor organização dos estudos. Tudo foi feito com o auxílio de dispositivos eletrônicos (Celular, Notebook), desde os encontros do grupo de estudos até a produção deste artigo.

No decorrer de agosto de 2020 até agosto de 2021, as experiências foram fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento acadêmico como aluna bolsista de iniciação científica pois, além de ser novas etapas e desafios pessoais, acadêmica e como futura profissional, tivemos que lidar com a situação pandémica da COVID-19 que, no Brasil, ocasionou mais de meio milhão de mortos.

Diante de toda essa situação, a pesquisa mostrou-se amplamente acolhedora para uma aluna do 3º semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais durante esse momento de pandemia, que teve seu primeiro contato com a pesquisa acadêmica apenas com a inserção no projeto de iniciação científica, em agosto de 2020, e pôde aprofundar-se em métodos de pesquisar mais efetivos, novas maneiras de estudos pessoais que guiaram para mergulhar em estudos mais intensos. A experiência de ser bolsista trouxe ainda mais possibilidades de adentrar nas leituras acadêmicas de diversos autores como Ana Mae Barbosa(2007), Magalhães(2019), Paulo Freire(2019), Dermeval Saviani, Sabrina Fernandes(2020) , entre outros que são fundamentais na academia e para além dela.

Dentro desse escopo, as dificuldades do meio acadêmico tornaram-se presentes e suas barreiras se mostraram ainda mais concretas no atual governo. Desmontes na educação e na pesquisa mostraram-se frequentes durante esse governo e com isso, a desistência de muitos pesquisadores da academia demonstrou as dificuldades de se manter com uma bolsa de pesquisa[2]. Além desses, motivos pessoais somaram-se nessa bola de neve.

Com esses conflitos na pesquisa e na educação nacional pelo provocadas pelo atual governo, a pandemia mundial e a conjuntura brasileira se tornaram os motivos de desespero para muitos estudantes e pesquisadores pois veio a preocupação de como se dedicar aos estudos em um país sem incentivo, sem reajuste das bolsas e sem valorização profissional. A fuga de cérebros[3] também se tornou uma opção durante esse período para a classe média. Além disso, veio a necessidade de tentar ao máximo se adequar ao modelo de ensino emergencial que, sem nenhuma preparação ou especialização dos professores

[2] Para aprofundar na temática acesse o link <https://teseonze.com.br/posts/depoimentos-video-pesquisador-no-brasil-merece-muito-vlog-020/ >Acesso em 24/08/2021

[3] "Fuga de capital humano (também referida como fuga de cérebros, ou pelo seu termo em inglês, brain drain) é uma emigração em massa de indivíduos com aptidões técnicas ou de conhecimentos, normalmente devido a fatores como conflitos étnicos e guerras civis, falta de oportunidade, riscos à saúde, ditaduras, totalitarismos, autoritarismos e instabilidades políticas nestes países." Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fuga_de_c%C3%A9rebros>

nas plataformas de comunicação, tiveram que se desdobrar ao máximo para conseguir ministrar suas aulas; nem suporte e infraestrutura básica de *internet* os alunos e até mesmo os professores tinham ou tiveram. Democracia e dignidade diante desse governo são palavras inexistentes. Além disso, notícias revoltantes sobre auxílio emergencial e de como o Brasil sofreu um retrocesso imenso com aumento da fome em várias regiões em menos de um ano, enchem os canais e aumentam cada vez mais a angústia do isolamento social[4].

Se adequar a tudo isso não quer dizer ignorar o que está em volta, não notar a sociedade ou até mesmo não ser crítico e se contentar com todas as destruições e desmontes, mas sim conseguir ser crítico às tomadas de decisões do governo e ter noção que tudo isso faz parte de um planejamento de governo sem o foco para a população. Isso não quer dizer que a pandemia foi algo planejado por alguém, mas que tudo isso faz parte sim de um plano neoliberal de governo.

Para entendermos o que é de importância para um governante quando se governa o país, devemos observar sua linha ideológica. No Brasil, temos em vigência um plano de governo Neoliberal[5] onde a educação e pesquisa são deixados "à mercê do mercado"; no qual a educação privatização está ligada com os desenvolvimentos de estado. Diante dessas observações, um exercício para melhor análise são os recentes entraves que vemos na educação, colocados pelo Governo de Bolsonaro no Brasil.

Em 2016, a Emenda Constitucional 95/2016 foi uma das imobilizações na educação brasileira que é o congelamento de todos os gastos primários da União de 2016 a 2035, trazendo um enorme engessamento no desenvolvimento educacional do país. Esse projeto político foi aprovada diante de um plano de governo neoliberal. Compactuando com Sabrina Fernandes:

> A partir do momento que se torna necessário explicar qual educação e como ela deve ser promovida na sociedade, o debate político se torna fundamental, pois o debate político envolve escolhas e rumos. Não há como debater educação sim debater projeto político." (FERNANDES, 2020, p. 49)

A presença de um Estado que não trabalha para o povo, ou seja, os oprimidos, mas para poucos, os opressores da classe dominante, mostra como a falta de politização nos mantém em um carcere privado da burguesia. Paulo Freire diz que:

> "*É que o opressor sabe muito bem que esta "inserção crítica" das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de "imersão"*

[4] Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2021/08/19/o-assunto-520-o-brasil-com-fome-de-novo.ghtml>

[5] Disponível em: <https://medium.com/@thiagotorres_72244/neoliberalismo-a-fase-mais-cruel-do-capitalismo-1825cb327dc4> acesso em 03 set. 2021

> *em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como "situação limite" que lhes parece intransponível." (FREIRE, 2019)*

Como futura educadora no campo da Arte, para inserir a criticidade no trabalho com as crianças e também, para sermos críticos naquilo que lemos nos jornais, escutamos na televisão, não podemos forçar ninguém a pensar de uma ou outra maneira, mas sim trazer discussões pertinentes e demonstrar a relação com o nosso cotidiano de forma concreta como fala Sabrina Fernandes em seu livro mais recente "Se quiser mudar o mundo": "Eu não posso obrigar alguém a se conscientizar da realidade; é necessário abrir a mente para reflexão e questionamentos constantes. O que posso fazer é apontar uma base para essas questões[...]" (FERNANDES,2020). E esse é um dos intuitos desse artigo.

3. Modelo brasileiro atual

Nesse ano de pandemia, o Governo Federal não foi eficiente em ajudar a população brasileira diante da situação de calamidade pública/sanitária. E não somente isso, ainda havia incentivo de seus comparsas negacionistas em espalhar *fake news* sobre suposto tratamento da COVID-19 que ocasionaram muitas mortes por automedicação[6]. Com todas as provas, relatos que vemos na *TV* sobre esse desgoverno, ainda foi possível encontrar apoiadores mesmo diante de todo o massacre da população.

Como foi possível esclarecer no início do trabalho, o plano de governo atual é neoliberal e com isso não seria de nenhuma surpresa a tentativa de sucateamento de instituições públicas e o incentivo a instituições privadas. Estudantes e pesquisadores de escolas universidades públicas perderam recursos e não tiveram suporte para avançar com a pesquisa. Além disso, o desenvolvimento da educação retrocedeu ainda mais, trazendo, como consequência, atrasos na educação para o país.

Universidades sem dinheiro para continuar as aulas[7], sem reajuste monetário para professores[8] e em bolsas de pesquisa[9]:

> *Em pouco mais de um ano, Bolsonaro e seu Ministro da Educação, Abraham*

[6] Disponível em :< https://www.cnnbrasil.com.br/saude/hidroxicloroquina-esta-ligada-ao-aumento-de-mortes-por-covid-19-mostra-estudo/>
[7] Disponível em: UFRJ <https://mareonline.com.br/com-cortes-de-verbas-ufrj-pode-fechar-as-portas-em-outubro-diz-reitora-denise-pires-de-carvalho/>
[8] Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/07/ha-7-anos-sem-reajuste-professores-pedem recomposicao-salarial-ao-governo/>
[9] Disponível: http://www.anpg.org.br/20/02/2020/18-m-7-anos-sem-reajuste-nao-da-recomposicao-e-reajuste-das-bolsas-ja/

> *Weintraub, seguindo à risca uma política econômica ultraliberal[10], vêm destruindo as mais de seis décadas de construção de um parque científico e tecnológico brasileiro, colocando em risco todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação e de Ciência e Tecnologia, que são essenciais para construção de um projeto nacional de desenvolvimento. Para potencializar ainda mais o problema dos cortes, as regiões que mais sofreram perdas de bolsas são as regiões Nordeste e Norte, aprofundando ainda mais as assimetrias regionais e retirando os instrumentos necessários para o desenvolvimento desses locais. (ANPG, 2020)*

As bolsas à pesquisas tiveram cortes e os professores sem profissionalização em tecnologias digitais para ministrar aulas *onlines* foram um dos pontos críticos para a educação durante a pandemia de COVID-19.

Ser pesquisador no Brasil é um desafio de sobrevivência. As bolsas são o que por muitas vezes sustentam o pesquisador no pagamento de contas, comida e materiais de sustento básico, porém a bolsa, em sua finalidade seria um incentivo para o pesquisador e um suporte para a compra de materiais necessários para o seu estudo. Como desenvolver o desenvolvimento das pesquisas se não há amparo das instâncias responsáveis? Durante esse período de desespero na educação, empresas privadas tiveram êxito em sua economia pois já tinham em suas faculdades infraestruturas para aulas em modo remoto. Hoje, no Brasil, Plano de Governo em vigência não busca o desenvolvimento da educação pública, como afirma Daniel Cara:

> *Contudo, como os ultraliberais não admitem aumentar recursos para a área, até porque isso não se conforma ao atual projeto econômico brasileiro, eles buscam: 1) orientar - via lobby de seus movimentos, institutos e fundações empresariais – como os recursos públicos devem ser gastos, sob o argumento de que é possível fazer mais com menos ponte; 2) apropriar-se da maior parte possível desses recursos vendendo seus produtos e consultorias. (CARA, 2021, p.30)*

Muitos pesquisadores que tem condições financeiras melhores, buscam sair do país em que moram, que normalmente são países subdesenvolvidos para buscar em outros países, normalmente desenvolvidos, um lugar que dê amparo e subsídios para o progresso de sua pesquisa e, principalmente, um reconhecimento intelectual. Fuga de cérebros, a saída de mão de obra especializada do seu país de origem e que vai buscar países que desenvolvem a pesquisa e incentivam os estudos. Os focos principais são países de

[10] *Ideologia política pautada na radicalização dá agenda liberal, com drástica redução do papel do estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo. É um freio à democracia social e não deixa de ser uma cosmologia econômica.* (CARA, 2021)

primeiro mundo como França, Canadá, Alemanha, Estados Unidos, etc.

Normalmente, essa mão de obra especializada não costuma voltar para o país natal pois, se há posto de trabalho, incentivo e, principalmente, perspectiva de um futuro de trabalho na área de formação no país de primeiro mundo, o que o atrairá de volta para o país de origem? Logo, nos países desenvolvidos há um aceleramento e avanço em pesquisas que possibilita uma rápida experimentação de tecnologias, métodos de educação na sociedade. Em alguns casos, tecnologias, estudos e formas de ensino que se tornaram obsoletas em países de primeiro mundo, são trazidas para países subdesenvolvidos com o intuito de serem aplicadas como exemplo do que deve ser seguido, mesmo que a situação de um país se diferencie totalmente do outro.

Muitas vezes, essas tecnologias e formas de ensino são postas como universais e não se encaixam na realidade daquele país. Dito isso, é possível analisar no Brasil a presença dessa forma de ensinos universais como modelo de educação: A Base Nacional Comum Curricular e o campo da Arte são reflexões necessárias.

4. As Artes Visuais nos anos iniciais e a BNCC – Artes integradas e a Mercantilização da educação

De acordo com a plataforma Movimento Pela Base[11], a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um projeto semelhante ao desenvolvido em Louisiana, um dos estados entre os 10 mais pobres dos Estados Unidos. Teve um bom desempenho com a implementação do Common Core na década de 2010, política semelhante à Base Nacional Comum Curricular.

No Brasil, “a BNCC foi preparada junto às diversas fundações filantrópicas afortunadas pela “boa sorte do capital financeiro”” como diz Silvio Carneiro. A posição posta por ele nos mostra que a BNCC também é

> alinhada a diversos documentos de órgãos internacionais que encontram nos modelos educacionais um eixo para estruturar toda uma forma econômica, baseada na comparação de desempenhos entre países e tratada como universal. (CARNEIRO, 2021, p.43)

Isso mostra que a BNCC é trazida de um país desenvolvido, os Estados Unidos, como modelo de sucesso para ser aplicada no Brasil com o intuito de melhorar a educação brasileira. Porém, se relacionarmos o documento com a realidade brasileira, é possível

[11] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MK8u_-Sfqf0&t=4s>

observar a incongruência na própria estrutura.

Em uma leitura do sumário da BNCC, é possível observar como estão distribuídas e construídas as áreas de conhecimento. Um dos pontos que chega a ser alarmante é como a Arte está comportada no documento como componente curricular na área de Linguagens, ignorando os estudos aprofundados por profissionais de Artes. A área de Arte foi exaustivamente pesquisada e debatida, tem suas complexidades e particularidades, porém na BNCC, reduziu-se, como diz Peres, a uma

> disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. (PERES, 2017, p.30)

Quando olhamos e analisamos mais de perto o documento, um dos pontos da estrutura posta da BNCC que chama atenção é a definição das Unidades Temáticas Artes Integradas, que "explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2017, p.197). Ao refletir sobre como se daria o processo de ensino/aprendizagem de Artes Integradas, algumas dúvidas se sobressaem: Quem seria o professor de Artes Integradas? Deveria existir então, um curso de Artes Integradas dentro da Faculdade de Artes Visuais nas universidades? Como seria seu desenvolvimento? Dessa forma, observa-se que pela definição da própria BNCC, a unidade temática Artes Integradas pode trazer à sala de aula resquícios da polivalência[12].

A partir de pesquisas anteriores (TAVERNY, 2021), é possível destacar e afirmar que a polivalência foi construída em cima de uma tendência Idealista-Liberal e tem espaço no ensino de Arte desde a década de 1970 constituindo um ensino pouco crítico, saindo do ambiente real/material e indo em direção ao ideal e dessa forma repetindo na construção da BNCC um ensino fraco e supérfluo às Artes. Logo observa-se que quase não existe possibilidade da BNCC ser inserida sem um modelo polivalente.

A Base Nacional Comum Curricular traz consigo vários pontos que precisam ser esclarecidos e estudados para que seja debatido sua efetividade perante a sociedade. Não somente isso, é possível destacar dos documentos vários entraves na educação de Arte. "A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos

[12] A polivalência é a aprovação de que um único professor, formado em uma única área específica de Artes tem a possibilidade de ministrar assuntos de outros cursos. "Para Ana Mae Barbosa, a polivalência "tem se demonstrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado" (BARBOSA, 1998, p.88)" (TAVERNY,2021, p.13)

os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.” (BRASIL, 2021, p. site). Nessa citação, observa-se que a descrição do documento foi construída com um tom de esperança e ideal para que seus objetivos ali descritos sejam alcançados, ao invés de ser avaliado, montado e formado com uma análise crítica e material da sociedade visando que todas as propostas sejam inteiramente alcançadas e executáveis, possibilitando uma educação digna a todos. No documento, destaca-se também na introdução, página 9, o número 2 de uma das “COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA” que diz:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p.9)

Assim, buscando de alguma forma abordar através das competências, métodos fundamentais para que as crianças possam desenvolver a investigação, criatividade, resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com o contato de várias áreas (BRASIL,2018). A leitura do trecho provoca inquietações se for analisada com mais atenção pois o documento espera uma solução inalcançável visto que hoje temos mais crianças na rua trabalhando do que nas escolas. Na maioria das escolas públicas não existe sala de informática onde os estudantes poderiam desenvolver “soluções tecnológicas”. Se o documento for confrontado com a realidade, não encontraremos soluções, apenas ideais para serem alcançados. Observa-se, então, que a intenção é manter a forma de exploração que vivemos, sem melhorias na infraestrutura das escolas, esperando que reformas pontuais[13] sem mudanças radicais[14] do sistema opressor[15], melhore a situação da educação.

A partir das constatações desenvolvidas até aqui, é possível afirmar que a BNCC é idealista para colocarmos ela como se fosse praticável no que se propõe; apostar que escolas públicas terão o mesmo incentivo, infraestrutura que uma escola privada é acreditar, lavar as mãos para a desigualdade entre escolas públicas e privadas. É idealista pensar e esperar que os estudantes que vivem nas periferias de Belém tenham a mesma vivência de um estudante que mora em um condomínio nobre; que tenham a mesma desenvoltura em sala de aula durante as avaliações e que nas escolas publicas de Belém

[13] E o problema de reformas graduais é que elas são facilmente revogadas, e contrarreformas são instaladas assim que se torna necessário para os ricos cortar prejuízos. (FERNANDES, 2020, p.)
[14] “radical fecha aspas provém de “raiz”. Se quisermos realmente consertar problemas[...], a radicalidade nos abre caminhos.” (FERNANDES, 2020)
[15] “é que seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário.” (FREIRE, 2019)

ou até mesmo das regiões vizinhas e nos interiores do Pará, os professores tenham a mesma dignidade dentro de sala, sejam em escolas públicas ou privadas.

Compactuando da mesma afirmação que Daniel Cara, muitas vezes o Pisa, que é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, não leva em consideração a situação do profissional em sala, tanto pelos baixos salários que recebem quanto pela infraestrutura da escola. Além disso, uma das competências gerais que a BNCC pontua que deve acontecer, é o processo de ensino/aprendizagem do aluno pois ele deve:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. *(BRASIL, 2018, p.9)*

E para alcançar esse ponto na área de Artes, deve-se utilizar em sala computadores, celulares, *wifi* e outros equipamentos eletrônicos como mesa digitalizadora, por exemplo, para o ensino de Arte digital, como supracitado. Por outro lado, a BNCC demonstra não estar comprometida com a alteração das condições precárias da educação, tratando as possíveis soluções no âmbito da "influência nos currículos".

> A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos…*(Brasil, 2018, p.5).*

Mas como esperar que um aluno que mora em Alenquer, interior do Pará, possa alcançar o que é proposto no documento se ele não possui o básico para isso?[16] Como haverá mudança na formação inicial se em muitas escolas não possuem nem luz elétrica? Como se inicia uma mudança apenas com perspectivas sem um planejamento com os fatores reais que impedem o desenvolvimento escolar? Como diz Paulo Freire “por tudo isto é que as soluções puramente reformistas que estas sociedades tentam, algumas delas chegando a assustar e até mesmo a apavorar a faixas mas reacionárias de suas elites, não chegam a resolver suas contradições.” (FREIRE, 2019, p.219). A mudança não deve acontecer de cima, mas sim nas escolas e no sistema em que elas se encontram. É desigual e insustentável o formato da BNCC. Parafraseando Magalhães em sua tese, “As

[16] Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9369298/>

dificuldades apresentadas para o ensino/aprendizagem de Arte e em outros componentes curriculares são evidentes nas redes de Educação Básica – carga horária mínima, falta de materiais, salários defasados, violência e outras [...]" (MAGALHÃES, 2019, p.71).

É fato que escolas públicas e privadas precisam ter estrutura para receber os estudantes e os professores, precisam de cadeiras, mesas, quadros, entre outros materiais, pois, na ausência destes, entraremos na situação do professor ter que tirar do próprio salário, que muitas vezes é injusto comparado a quantidade de trabalho exercido nas instituições. Dessa forma, o que segue descrito no site oficial da BNCC mostra a contradição e a idealização de uma falsa equiparação apenas com a implantação da mesma: "a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva."[17]

5. Considerações parciais

Com as pesquisas feitas durante o período de agosto de 2020 até outubro de 2021, podemos perceber algumas complicações da BNCC para o sistema educacional brasileiro. A área de Arte fica refém do que é descrito no documento.

Os sucateamentos das universidades e programas de pesquisas foram afetados brutalmente pelo governo atual com cortes nas bolsas de pesquisa, nas verbas das universidades; a falta de reajuste nas bolsas que são fundamentais para os pesquisadores com seu sustento e desenvolvimento da pesquisa; muitas outras dificuldades que estudantes passam que não foram abordadas diretamente no desenvolvimento do trabalho, mas que contribuem para a desistência de muitos. O aumento da "fuga de cérebro" mostra como os países que produzem mão de obra especializada não conseguem absorvê-las.

Como foi elaborado no artigo, modelos de ensino que são utilizados nos países de primeiro mundo ou modelos já ultrapassados, são trazidos para os países de terceiro mundo como ideal de educação, mesmo que os países se diferenciem em estrutura econômica, social, educacional. Desenvolvida com fundações filantrópicas internacionais, ou seja, pela classe opressora, a BNCC é apresentada, no Brasil, como melhor modelo atual de currículo para a classe trabalhadora, os oprimidos.

No Brasil, atualmente, encontramos diversas matérias de jornais romantizando situações precárias de crianças que se expõe a situações de risco, como é o caso de Artur Ribeiro Mesquita, de 15 anos que sobe em uma árvore por que é o único local de acesso à internet; Crianças que atravessam correnteza de rio para conseguir ir as aulas. Repetir o idealismo da BNCC, como "criar soluções (inclusive tecnológicas)"(BRASIL, 2018, p.9);

[17] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em setembro de 2021.

"Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade"(BRASIL, 2018, p.9), é ignorar toda precarização que a educação vem sofrendo nos últimos anos. A área de Arte, dentro da BNCC, diante de todo esse descaso, se torna cada vez mais invisível sendo subordinada à área de linguagens tendo que aceitar a entrada das Artes Integradas como umas das Unidades Temáticas.

Infelizmente, a BNCC idealiza ser o início de uma mudança, porém não observa que apenas reforça o "*status quo".*

Com as análises feitas e os questionamentos aqui pontuados, será possível partir para a análise de campo e assim aprofundar mais sobre o que foi problematizado acerca do ensino de Artes na BNCC.

6. Bibliografia

BARBORA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte 2007
BRASIL. Associação Nacional De Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/20/02/2020/18-m-7-anos-sem-reajuste-nao-da-recomposicao-e-reajuste-das-bolsas-ja/>
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 18 de out. 2021
CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2019.
FERNANDES, Sabrina**. Se quiser mudar o mundo.** São Paulo: Planeta, 2020
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Experiências de ensinar/aprender artes visuais [manuscrito]: o estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. – p. 193, 2019.
PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular.** *Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais,* v. 1, n. 1 (1), p. 26-31, agosto 2017.
SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. – São Paulo: Cotez, 2016

Eixo 04 - INCLUSÃO E DIFERENÇA NO ENSINO DAS ARTES

ENSINAR PARA TRANSGREDIR: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E DE GÊNERO

Célia Rodrigues [1]

Resumo:

Este artigo é um recorte de um projeto de pesquisa de mestrado em desenvolvimento, a investigação: "O ensino das Artes Visuais no Ensino Médio na perspectiva intercultural a partir das relações étnico-raciais e de gênero", que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Arte/ Prof-Artes na Universidade Regional do Cariri- URCA. Com ele, pretendo discutir a proposta de ensino de arte intercultural a partir das questões étnico-raciais e de gênero em uma escola da rede pública estadual da Bahia.

Palavras-Chave: Ensino de Artes Visuais. Interculturalidade, Relações étnico-raciais e de gênero**.**

Resumo em língua estrangeira:

Este artículo es un recorte de un proyecto de investigación de maestría en desarrollo, la investigación: "La enseñanza de las Artes Visuales en la escuela secundaria desde una perspectiva intercultural basada en las relaciones étnico-raciales y de género" que se está desarrollando en la Maestría Profesional en Arte / Prof-Artes de la Universidad Regional de Cariri-URCA. Con él, pretendo discutir la propuesta de enseñar arte intercultural desde temas étnico-raciales y de género en una escuela pública de Bahía.

Palavras-Chave: Enseñanza de las artes visuales**,** Interculturalidad, Relaciones étnico-raciales y de género.

1. Introdução

O que significa para nós, professoras e professores, olhar para o interior de nossa prática docente e refletir sobre ela? Para muitos pode ser algo perturbador, pois ao passo que ganhamos certa medida de experiência temos a tendência de nos enchermos de certezas, de convicções, de que o que fazemos está correto e não

[1] Mestranda no Programa de Pós Graduação – Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora Efetiva no Colégio Estadual Agnaldo Almeida/ Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: rodriguesc90@gmail.com.

precisa ser melhorado, se vem dando certo não precisa mudar. Assim, não nos permitimos ser questionados ou mesmo nos questionarmos.

Por vezes afirmamos: “minha prática docente é decolonial, se pauta na inter/multi/transculturalidade”, “é antirracista”. Porém, ao revisarmos nossos planos de aula percebemos que os conteúdos que abordamos, as imagens que selecionamos para trabalhar com os estudantes não condizem com o que denominamos ser nossa prática. Talvez até tenhamos o pensamento decolonial e antirracista, mas a prática docente não se traduz de tal modo, sendo então, essencial desenvolver o exercício de revisitá-la constantemente, a partir de um olhar crítico.

Assim, a investigação[2] em andamento que será apresentada nesse artigo é um estudo das abordagens teórico-metodológicas das minhas práticas docentes em Artes Visuais pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) na Universidade Regional do Cariri- URCA.

A investigação tem a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2014) como orientação teórico-metodológica e busca o desenvolvimento de um ensino decolonial na perspectiva da interculturalidade, tomando como recorte as relações étnico-raciais e de gênero e se orienta pelo seguinte problema: como trabalhar a interculturalidade, com foco nas relações e étnico-raciais, no Ensino Médio a partir da Abordagem Triangular nas aulas de Artes no Colégio Estadual Do Campo Agnaldo Almeida.

Dentre os objetivos da investigação estão: realizar uma experiência de ensino-aprendizagem inserindo no ensino das Artes Visuais o estudo das questões étnico-raciais e de gênero e combate ao racismo; contribuir na visibilidade da produção artística de mulheres negras; analisar essa experiência e as possibilidades de inserção dos estudos realizados no cotidiano da prática docente em Artes Visuais. Assim, busco com a investigação consolidar no currículo da disciplina, um ensino de artes visuais sobre, e a partir das contribuições das pessoas artistas negras.

[2] A escolha pelo termo investigação ao invés de pesquisa pode ser explicada por Dias (2013, p.15), o “termo investigação é mais temporal, responde a uma série de questões presentes, cotidianas, do momento. A investigação é uma evolução contínua de perguntas e de novos entendimentos com novas questões e novas compreensões que por sua vez provocam ainda mais questões”.

2. Atuação docente neutra: reprodução e conformação do racismo

As experiências que nos atravessam, na perspectiva de Larossa (2017), sejam elas boas ou ruins, não se apartam de nós para nos ajustarmos aos papéis que desempenhamos na sociedade, elas estão imbricadas no eu, no ser, nos tocam e nos transformam de alguma maneira num processo que afeta todos os campos de nossas vidas.

Assim, as motivações para estudar sobre as questões étnico-raciais e de gênero partiram primeiramente do meu sentir, de me reconhecer como mulher negra e de experiências vividas, para que eu, fortalecida no meu processo identitário, possa em minha prática fortalecer outras/os. E por serem questões coletivas, devem obrigatoriamente ser tratadas na escola, que é uma instituição que por natureza reproduz os comportamentos sociais, inclusive aqueles que devem ser superados dentro da sociedade, como a homofobia, o racismo e a violência de gênero.

E tal qual acontece no âmbito social, o que acontece na realidade nas escolas é uma atuação neutra que se dá, quando muito, a partir adoção de medidas pontuais que dão a falsa impressão de combate ao racismo. As fragilidades desse trabalho pontual só são expostas quando há algum tipo de tensão em que a escola é obrigada a lidar.

Nesse sentido, por mais que tenha avançado em discussões e ações, a escola ainda não está preparada para aqueles considerados diferentes, para os corpos diferentes, para o que destoa dos padrões impostos pela braquitude, e, sobretudo, contribui para o apagamento das contribuições das pessoas negras em suas ações, como afirma Almeida:

> *[...] a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2021).*

Assim, as reflexões e ações da investigação se dão a partir, tanto de questões pessoais, do ser mulher negra, professora artista e pesquisadora, como do entendimento da escola como um espaço possível de transformação social. Nessas perspectivas passo a questionar minha prática docente em arte: em que medida ela tem contribuído para apresentar as contribuições das pessoas negras ou negado essas contribuições ao se limitar aos cânones da arte ocidental, eurocêntrica,

masculina e branca? Bem como a forma como me posicionava frente a situações de racismo cotidianas.

Sobre esse último aspecto, analiso a partir de uma agressão verbal sofrida. Em 2019 em uma aula com uma turma de sétimo ano, fui confrontada por um estudante que, em tom de indagação, após ter sido repreendido por perturbar os colegas, fez o seguinte comentário: “quem essa professora do cabelo de Bombril pensa que é para ter autoridade na sala?”.

O comentário do estudante, também negro, expunha várias percepções dele sobre ser negro: que traços indenitários como cabelo é algo ruim e negativo. Também, que pessoas negras não poderiam ocupar certos lugares ou ter autoridade, segundo a lógica dele, era um atrevimento. Demonstrando também um grave problema de aceitação, de reconhecimento, a partir de um pensamento que estava sendo moldado de acordo com o imaginário social, que dele não escapa nem mesmo as pessoas negras, sobretudo as que não conseguem se identificar. Sobre isso, Almeida (2021) afirma:

> *O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticulosos e racionais em suas ações (Almeida, 2021).*

Situações como essas evidenciam como o combate ao racismo, reconhecimento e fortalecimento das identidades são necessários no âmbito da educação escolar.

3. Quadro teórico conceitual

O referencial teórico da investigação se constitui, a princípio, de autoras que discutem a Abordagem Triangular: Barbosa (2007; 2014) e Coutinho (2006); o ensino aprendizagem em artes visuais a partir da interculturalidade: Richter (2003); e as questões étnico-raciais e de gênero: Kilomba (2019) e Schwarcz (2012).

Os estudos e experimentações das abordagens teórico-metodológicas que serão desenvolvidas na investigação serão orientadas pela Abordagem Triangular, pelo diálogo da proposta de investigação junto a essa. A Abordagem Triangular, segundo Barbosa (2007) surgiu do esforço de superação de um ensino de arte colonial para um ensino pós-moderno e decolonial. Ana Mae Barbosa define a

Abordagem Triangular como uma triangulação pós-colonialista do ensino de arte no Brasil:

> *A abordagem Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influencia, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 2007).*

Abordagem Triangular apresenta-se como uma possibilidade de desenvolvimento de um ensino de arte intercultural, como tem defendido Ana Mae Barbosa por ter como compromisso, segundo Rejane Coutinho:

> *a desconstrução dos valores que legitimam a arte, ou seja, pressupõem um exercício de descentramento dos valores antes focados na cultura hegemônica para todas as culturas, inclusive as culturas periféricas; pressupõe diálogo e interação entre culturas (COUTINHO, 2006).*

Na perspectiva da interculturalidade essa investigação busca dialogar com a pesquisa desenvolvida por Richter (2003) sobre questões étnicas e de gênero a partir da estética do cotidiano.

A educação intercultural, de acordo com Richter (2003), pode abarcar diversos aspectos da realidade do estudante, entre os quais, os fazeres e saberes dos cotidianos que podem ser expressos por meio das práticas artísticas, do artesanato e da culinária. Com a educação intercultural, busca-se conhecer e valorizar as diferenças culturais existentes de classe social, de cor e de gênero.

Nessa perspectiva, a intercultural idade possibilita, a partir do conhecimento/reconhecimento, da valorização e respeito, o fortalecimento também das identidades de pessoas que historicamente foram segregadas, desvalorizadas e colocadas à margem da sociedade, a escola se apresenta como uma via importante para isso, por ser moldadora de comportamentos ao reproduzir comportamentos sociais, entre eles o racismo, o preconceito de gênero, entre outros.

No Brasil, é muito marcante o mascaramento do racismo, segundo Schwarcz (2012):

> *Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação (SCHWARCZ 2012).*

Assim, o normal é não problematizar o racismo, pouco se fala e pouco se escuta sobre o racismo sofrido pelas pessoas negras, dentro da própria escola. E esta acaba por moldar o comportamento de alguns para serem racistas, outros para negarem sua identidade. Na escola a pessoa negra se torna o outro/a que se refere Kilomba:

> *Todas/os/es que não são brancas/os são construídas/então como "diferentes". A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os "Outras/os" raciais "diferem". Nesse sentido, não se é "diferente", torna-se "diferente", por meio do processo de discriminação. (KILOMBA 2012).*

À outra pessoa é negada a presença como protagonista no conhecimento, presença como sujeita/o de direito, portador de uma história que vai além da narrativa da escravidão. Em que, apesar da criação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental e Médio, negros e negras são protagonistas em eventos pontuais como o mês de novembro em virtude do mês da consciência negra e alguns casos ainda celebram o dia 13 de maio.

4. Uma breve apresentação dos caminhos metodológicos da investigação

A investigação se orienta pela pesquisa qualitativa. E como método de pesquisa em arte, a A/r/tografia: que é uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e se insere dentro da pesquisa qualitativa. Irwin (2013) define a A/r/tografia como Pesquisa Viva:

> *porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas (IRWIN, 2013).*

Segundo Irwin (2013), a A/r/tografia amplia as possibilidades de desenvolver pesquisa em arte; pois o a/r/tógrafo pode lançar mão tanto dos métodos tradicionais da pesquisa como também explorar outras formas:

> *A/r/tográfos podem usar as formas qualitativas de coletar dados das ciências sociais (levantamentos, coleta de documentos, entrevistas, observação participante etc.) e frequentemente também se interessam por histórias de vida, lembranças e fotografias (IRWIN, 2013).*

Assim, a escolha pela A/r/tografia se justifica pelas especificidades da proposta de investigação, de não ser uma investigação que busca uma resposta exata para determinado problema, ter um caráter intervencionista com foco na

compreensão e melhoria da prática docente, e ainda por possibilitar variados instrumentos de coleta de dados e exposição do processo e resultados.

A investigação será realizada com turmas da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida a partir de um projeto que será desenvolvido no primeiro semestre de 2022.

A partir dos objetivos da investigação, estão sendo planejadas atividades que contemplem os seguintes aspectos: reconhecimento, fortalecimento e valorização da identidade negra, a partir de propostas de ensino que apresentem e centralizem as contribuições de pessoas negras nas ciências, na política, na educação. O estudo da arte produzida por mulheres negras nas artes visuais, nomes como Ana das Carrancas, Rosana Paulino, Castiel Vitorino Brasileiro, Renata Felinto, entre outras.

Estudos textuais problematizando a questão do racismo no cotidiano e a criação artística na perspectiva crítica sobre as questões étnico-raciais e de gênero.

5. Algumas considerações

Neste artigo, foram apresentadas algumas proposições de uma investigação em desenvolvimento. A partir dos estudos teóricos e das experiências que serão desenvolvidas, espera-se consolidar na escola um ensino de arte na perspectiva antirracista, decolonial e intercultural. Em que as contribuições de pessoas negras na sociedade, bem como sua herança cultural estejam presentes junto aos demais conhecimentos já universalizados e sejam valorizados.

No contexto do ensino de arte, que as estudantes possam conhecer outras histórias da arte a partir de artistas negras, criar arte de forma mais crítica e especificamente no projeto a ser desenvolvido, orientados para as questões étnico-raciais e gênero. Possam também se reconhecer, terem suas identidades valorizadas por conhecerem outras narrativas sobre o negro além da narrativa da escravidão.

6. Referências

Livro

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RICHTER, Ivone Mendes**. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Capítulo de livro
COUTINHO, Rejane. Qual o lugar da arte na educação. In CHRISTOV, Luiza H. da S. e MATTOS, Simone Ap. Riberio. **Arte educação:** experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e arte, 2006, p 39-44.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 21-28.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 27-35.

CURADORIA EDUCATIVA NO ENSINO DE ARTE - A REPRESENTATIVIDADE COMO EXPOENTE DE RESISTÊNCIA

Kassiane Ribeiro Sena Massuda[1]

Resumo:

Baseado no pensamento decolonial e na compreensão do conhecimento como processo de construção, criando uma consciência com engajamento crítico, de maneira a levar o educando a agir e refletir sobre o mundo de modo a modificá-lo, esse artigo discorre quanto experiências e vivências com imagens no ensino de Arte e a necessária curadoria educativa atenta, cuidadosa e diversa no ensino de Arte, especialmente na Educação Básica.

Palavras-Chave: Ensino de Arte, Mulheres Artistas, Curadoria Educativa

Resumo em língua estrangeira:

Based on decolonial thinking and the understanding of knowledge as a construction process, creating awareness with critical engagement, to lead the student to act and reflect on the world to change it, this article discusses experiences and experiences with images in the teaching of Art and the necessary attentive, careful, and diverse educational curatorship in the teaching of Art, especially in Basic Education.

.

Palavras-Chave: Art Teaching, Women Artists, Educational Curatorship

Em nosso cotidiano lemos diversas imagens, elas nos atingem no entretenimento, na informação (placas de trânsito e de avisos etc.), até mesmo na comunicação cotidiana e tecnológica. As possibilidades de leitura de imagem são amplas, estão presentes em nossas vidas e abrangem situações habituais e direcionadas. Lemos uma ampla diversidade de textos imagéticos: rótulos, fotografias,

[1] Mestranda em Arte, pelo Programa de Mestrado Profissional – ProfARTE da Universidade Federal de Mato Groso do Sul, Especialista em Arte, Educação e Ludicidade (2012) e Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica (2020) pela Faculdade do Grupo Uniasselvi -SC (FAMAESUL). Graduada em Artes Visuais/Licenciatura (2009/UFMS). Atua desde 2010 como professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, trabalhando com a Educação Básica.

outdoor, logomarcas, mensagens em redes sociais, enfim, a leitura de imagem se apresenta como prática social de inserção ao mundo e suas referências. Está presente em vários eventos sociais, em vários contextos de interação.

O ensino de Arte, no contexto de leitura de imagem, tem papel formador/deformador/reformador no desenvolvimento de habilidades leitoras imagéticas, torna-se espaço para efetivação dessas práticas de forma consciente, intencional, crítica e analítica nas imagens/reproduções de obras de Arte.

Nesse sentido nos cabe, como docentes em Arte - especialmente da Educação Básica, direcionar reflexões a partir das imagens/obras apresentadas, construir uma abordagem de inclusão e representatividade onde educando seja partícipe ativo da construção de conhecimento e, dessa maneira, favorecer um movimento de valorização de narrativas culturais diversas, caminhando para uma educação em Arte mais representativa da cultura e menos discriminatória. Nessas linhas faremos o recorte da produção de mulheres artistas.

Para tanto, nos aportamos[2] nos estudos de Freire (2019) e Holks (2017) quanto a educação emancipatória, Quijano (2005), Maldonado-Torres (2020) e Oyewùmí (2020) no pensamento decolonial, Bondía (2019), Zamperetti (2011) e Salles (1998) na esfera da experiência nas dimensões do ensino. As contribuições de Vergara (2020) e Martins (2006) no campo da curadoria educativa, e no terreno do apagamento sistemático das contribuições femininas na Arte trazemos Barbosa e Amaral (2019) e Simioni (2011,2019), assim como outros autores que aparecem entretecidos no texto.

1. A experiência no ensino de Arte - a representatividade

O conhecimento compreendido como processo de construção, criando uma consciência com engajamento crítico, de maneira a levar o educando a agir e refletir sobre o mundo de modo a modificá-lo, são apontamentos de Freire (2019) e Holks (2017). A questão do conhecimento aparece como um dos pontos centrais do pensamento decolonial[3], pois a colonização do saber é produto de longo processo, no

[2] Destaco que as vozes nas quais me aporto, compondo as referências desse trabalho, são quatorze vozes latino-americanas, oito delas produções intelectuais femininas.
[3] A decolonialidade/pensamento decolonial pode ser descrita como uma escola de pensamento que visa 'libertar' a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica/hegemônica. Para expansão do conceito ver Quijano (2005), Maldonado-Torres (2020).

qual reproduzimos as lógicas dominantes. Resistir a tais lógicas, se afastar do conhecimento hegemônico é tarefa necessária.

Nesse mesmo interim, o papel do professor perpassa por favorecer experiências e vivências que conduzam à reflexão (FREIRE, 2019). De maneira similar a professora e pesquisadora Holks (2017) afirma que discursos representativos de diferentes culturas devem tomar-se parte de interações conscientes entre os discursos e representações dominantes, criando assim espaços de oposição analíticos.

Desse modo descortinando conhecimentos subjugados, nos quais a ressignificação e representação do diverso se apresenta como caminho transformador.

Contudo, como favorecer vivências e experiências no ensino de Arte? Bondía (2002) discorre quanto a experiência e suas dimensões no ensino como o "(...) que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." (p.21), e pondera que essa experiência será possível através de uma abertura genuína, uma disposição/predisposição em participar do momento/ação, conectar-se com o outro – sendo esse outro o indivíduo, objeto ou o próprio mundo.

No mesmo campo, Zamperetti (2011) traz distinção entre vivências e experiências – sendo compreendida a vivência como circunscrita no tempo do acontecimento e a experiência podendo se alargar além do espaço do acontecimento presente, onde há necessária reflexão sobre o acontecido.

Articulando tais autores é possível organizar ponderações quanto a importância dada ao acúmulo de conhecimento (conteudismo) e sua distância da aprendizagem – aproximando a aprendizagem da experiência e distanciando do acúmulo de conhecimento, destacando a capacidade formadora/reformadora/transformadora da experiência educativa, que acontece com a abertura do educando.

Nessa perspectiva, da educação como instrumento de transformação, a desvalorização de artistas oriundos de determinados grupos, que tem historicamente suas demandas minorizadas, é ponto de relevância, assim como a consequente necessidade de ampliação do repertório de obras a serem estudadas e analisadas no ensino em Arte.

2. A curadoria educativa

Diante dessa perspectiva de estudos, que considera o potencial transformador e emancipatório da educação, assim como a relevância da representatividade no contexto educacional e artístico como estratégia de conexão com o educando, se faz necessário um olhar atento quanto a curadoria educativa e seu papel na experiência no ensino de Arte na Educação Básica. Para alcançarmos discussões quanto a curadoria educativa e sua relevância, no aportamos nos autores Vergara (1996, 2020) e Martins (2006).

O curador é sempre o primeiro responsável pelo conceito, pela escolha das obras, pela forma como acontece a exibição, assim nos aponta Martins (2006). Sendo o professor o responsável pela escolha das obras, sua forma de exibição, se faz desse modo um professor-curador. Quanto a esse ponto a autora grafa:

> *A ideia de experiência estética está (...) intimamente ligada à construção da "consciência do olhar", como uma "experiência da consciência ativa". Nas salas de aula, assim como no espaço expositivo, os educadores são também curadores, também ativam culturalmente as obras. (MARTINS,2006, p. 4)*

No mesmo sentido, Vergara (1996, p. 243), professor e pesquisador que cunhou o termo, a curadoria educativa exalta a potencial de ativação cultural da obra. O autor declara que a curadoria educativa tem por objetivo: "explorar a potência da arte como veículo de ação cultural. (...) constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado". Exaltando a potência da obra nesse contexto.

Apontando caminhos que organizam os conceitos de mediação cultural, Martins (2006) traz ponderações quanto a curadoria educativa, como modo de provocar/proporcionar experiência no ensino de Arte, lança olhar sobre as escolhas do professor-curador e a consciência desse fazer.

Os autores se alinham na compreensão da potência curatorial educativa, nos suscitando questionamentos quanto a consciência dessa potência, a intenção que percorre nossas escolhas de obras a serem apresentadas em aula, o nosso modo de provocar experiência através dessa curadoria educativa, assim como a profundidade da análise proposta. Diante do exposto se anuncia a necessária curadoria educativa atenta e cuidadosa.

3. A relevância do recorte - Mulheres artistas no Ensino de Arte

Diversos autores têm se debruçado no campo do pensamento decolonial. Oyewùmí (2020) destaca que os últimos cinco séculos (descritos como era da modernidade), formam definidos por diferentes processos históricos que incluem a colonização europeia na África, América Latina e Ásia, assim como o comércio escravocrata.

Segundo a autora (OYEWÙMÍ,2020 p. 171) “Em nenhum contexto isso (estabelecimento da hegemonia) é mais profundo do que na produção de conhecimento, sobre comportamento, a história, a sociedade e as culturas humanas”. A autora destaca ainda que a era moderna testemunhou transformações sociais, nas quais as categorias de gênero e raça emergiram como eixos através dos quais pessoas são exploradas e sociedades estratificadas.

Diante disso, muitos são os marcadores[4] utilizados em nossos elaborados sistemas de opressão, alguns largamente conhecidos (gênero, raça e classe social). Teóricos decoloniais como Quijano (2005) e Maldonado (2019) por eles se debruçam, outros ainda recém-nomeados – como a plasticidade corporal, trazidos mais recentemente por Tiburi (2018). O recorte proposto para essas linhas se atém, dentro do marcador gênero, às mulheres artistas.

Artistas mulheres fizeram história no Brasil e no mundo. Sua presença e importância são inegáveis, contudo, lutam contra o pagamento sistemático, como afirma Simioni (2011, 2019) e Barbosa e Amaral (2019). Quanto a relevância do recorte, citamos:

> *Um olhar superficial dirá que artistas mulheres são numerosas e tem visibilidade (desde que não se apresentem sob a categorização de gênero), e aparentemente recebem tratamento semelhante aos artistas homens. Entretanto se cruzarmos os caminhos de diferenças sociais, tais como gênero, raça e classe social, essa aparente igualdade desaparece. (BARBOSA e AMARAL 2019, p.78)*

É preciso que as gerações se formem sabendo quem são as mulheres artistas que fizeram história, conhecendo sua obra e sua relevância – pois como cita:

> *Ignorância sobre a Arte das mulheres, como reclamam Griselda Pololock, desde muito tempo, e mais recentemente Frances Spalding, não significa apenas esquecimento de seus nomes, destruição de suas obras pelo descaso, mas principalmente “invisibilidade de significação”. (BARBOSA e AMARAL 2019, p.73)*

[4] Marcadores sociais da diferença (formas de exclusão/opressão, a intersecção entre raça, nação, sexualidade e gênero ganham destaque).

Como coloca Joice Jopper Leal em seu prefácio para Mulheres não devem ficar em Silêncio, de Barbosa e Amaral (2019, p.10) é nosso papel como educadores "(...) ajudar a redimir a história da arte do sistemático ocultamento e desvalorização do ativismo e da inovação feminina". Destacando o papel do educador na ampliação de repertório do educando, assim como a relevância do enaltecimento da produção artística feminina.

4. Um exercício de curadoria

Trazendo o tema ensino de Arte, em especial curadoria educativa com recorte feminino, não nos furtaríamos de trazer uma produção de artista mulher. Contudo, a curadoria como mencionamos anteriormente, envolve escolha e intencionalidade.

Desse modo poderíamos trazer aqui, muitas obras que se organizam nas relações que tangem as mulheres artistas. Uma obra de Georgia O'Keffee, artista estadunidense que com o leilão de sua obra "*Jimson Weed, White Flower No. 1*", estabeleceu um novo recorde para uma artista feminina ao ter sua produção vendida pela *Sotheby's*, em Nova York, por US$ 44,4 milhões, ainda muito longe do recorde masculino, que chegou a US$ 142,4 milhões, como aponta Nunes (2018).

Poderíamos trazer Georgina Albuquerque e seu "Dia de verão" – artista brasileira ganhadora dos principais prêmios nacionais, se tornou a primeira mulher a dirigir a Escola Nacional de Belas-Artes (Enba), que tem sua história exaltada em Souza e Cararo (2018). Ou ainda tantas outras mulheres artistas, no entanto as limitações do espaço desses escritos no suscitam a escolha de apenas uma obra.

Figura 1. Marcela Cantuária (Brasil, 1991 – Os mortos não estão mortos, 2020, Pintura óleo sobre tela, 150x300 cm tríptico, 150x100 cm cada). (imagem retirada de https://www.agentilcarioca.com.br/artists/39-marcela-cantuaria/works/5950-marcela-cantuaria-os-mortos-nao-estao-mortos-2020/)

Trazemos um trabalho contemporâneo, que busca carregar em si, segundo o portfólio da artista: 'a permanência dos ausentes', a memória daqueles que desbravaram o caminho. A Figura 1, destes escritos que aparece apenas agora, como uma despedida reflexiva, tem autoria da artista plástica brasileira Marcela Cantuária, que traz em tríptico, através de sua composição e nomeação, assim como na figura central com o punho em riste, uma representação de resistência feminina. Cantuária traz ainda referência a obra de Joaquin Torres Garcia, 'América invertida', de 1943, que se apresenta como poderoso símbolo de afirmação identitária latino-americana.

Considerações

Diante do exposto, na perspectiva da educação como instrumento de transformação, a desvalorização, tanto quanto a não-valorização de artistas oriundos de determinados grupos que tem suas demandas historicamente minorizadas é ponto de relevância. Assim como, a consequente necessidade de ampliação do repertório de obras, que deve partir de uma curadoria atenta, criteriosa e diversificada.

Nesse ponto, cabendo a nós, professores/pesquisadores/curadores atuantes no 'chão de fábrica' que a escola de tornou, sermos mais que engrenagens na máquina. Assumindo o papel de contribuintes de uma educação emancipadora – nos afastando de descaminhos como o conteudismo e a desvinculação com a realidade

do aluno –, com olhar atento à curadoria educativa e seu papel na experiência no ensino de Arte na Educação Básica.

Desse modo, conhecendo e (re)conhecendo – no sentido de conhecer novamente, assim como no sentido valorativo – a produção de mulheres, assim como de outros artistas com marcadores de opressão excludentes, para conhecer de maneira mais abrangente a nossa própria história da Arte, e dessa maneira favorecer um movimento de valorização de narrativas culturais diversas, caminhando para uma educação em Arte mais representativa da cultura e menos discriminatória.

5. Referências

BARBOSA, A. M., AMARAL, V. (Org.) **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

BONDÍA, J. L., Notas sobre a experiência e o saber da experiência, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, p. 20 -28, jan/fev/mar/abr, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2019.

HOLKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO- COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27- 53.

MARCELA C. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: < http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa243604/marcela-cantuaria >. Acesso em: 01 de Jul. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

MARTINS, M. C. (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. v. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf . Acesso em 01 jul. De 2021.

NUNES, T. Esgarçando frestas: diálogos transdisciplinares e a nova crítica feminista em Arte. In: 1º Simpósio Internacional de Relações Sistêmicas da Arte, 2018, Porto Alegre. Anais. **Arte além da arte**. Porto Alegre: UFRGS. p. 420-429. Disponível em https://1simposioirsablog.files.wordpress.com/2018/09/anais-arte-alc3a9m-da-arte.pdf . Acesso em 01 jul. de 2021.

OYEWÙMÍ, O. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO- COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 171-181.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005, p.117-142.

SALLES, C. A, **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 1. ed. São Paulo: FAPESP: Annableme, 1998.

SIMIONI, A. P. C. A difícil arte de expor mulheres artistas. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 36, p. 375–388, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645000. Acesso em: 1 jul. 2021.

SIMIONI, A. P. **Profissão artista**: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. 1. ed. 1 reimp. São Paulo: FAPESP, 2019.

SOUZA, D., CARARO, A. **Extraordinárias**: mulheres que revolucionaram o Brasil. 2ªed. São Paulo: Seguinte,2018.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

VERGARA, L. G. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, R. LÓPEZ, M. A. (Org) **Agite antes de usar:** deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020. p. 39-45.

VERGARA, L. G. Curadorias Educativas. In: 8º Encontro Nacional da ANPAP, 1996, São Paulo: ANPAP, ECA/USP. p. Disponível também em: < http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm> . Acesso em: 1 jul. 2021.

ZAMPERETTI, M. P. A experiência, o corpo e a memória na escola: reflexões no ensino de artes visuais para crianças. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 173-188, jul. 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2080&gt. Acesso em: 01 jul 2021.

A PRODUÇÃO DE MULHERES ARTISTAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TATEANDO PRESENÇA E AUSÊNCIAS

Kassiane Ribeiro Sena Massuda[1]

Resumo:

Este artigo discorre quanto a pesquisa de dissertação em andamento, que tem por temática a presença da produção de mulheres artistas como referência visual/imagética no ensino de Arte na Educação Básica, a ser realizada com a participação de arte-educadores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) – MS, atuantes no Ensino Fundamental I. Nessa pesquisa temos como premissa a relevância da produção de mulheres artistas no Ensino de Arte.

Palavras-Chave: curadoria educativa, arte feminina, arte-educação; representatividade: decolonialidade;

Resumo em língua estrangeira:

This article discusses the ongoing dissertation research, which has as its theme the presence of the production of women artists as a visual/imagery reference in the theaching of Art in Basic Education, to be carried out with the participation of art-educators fron the Education Network from Campo Grande (REME) – MS, active in Elementary School. In this research we have as premise the relevance of the prodution of women artists in Art Education.

Palavras-Chave: educational curatorship, women's art, art education, representativeness: decoloniality;

O momento histórico atual brasileiro, onde podemos dizer que vivemos uma crise econômica, em meio a uma crise política, no contexto de uma crise sanitária global (provocada pelo Coronavírus, que colocou os territórios do mundo todo em alerta, tendo, a dor e tristeza representados pelo assustador número de seiscentos e

[1] Mestranda em Arte, pelo Programa de Mestrado Profissional – ProfARTE da Universidade Federal de Mato Groso do Sul, Especialista em Arte, Educação e Ludicidade (2012) e Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica (2020) pela Faculdade do Grupo Uniasselvi -SC (FAMAESUL). Graduada em Artes Visuais/Licenciatura (2009/UFMS). Atua desde 2010 como professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, trabalhando com a Educação Básica.

três mil cento e cinquenta e duas mortes[2] registradas em decorrência do vírus, somente no território nacional). Esta pesquisa, (vinculada a dissertação para o programa de Mestrado Profissional – ProfARTE da Universidade Federal de Mato Groso do Sul), ainda em andamento, e seus relatos se fazem nesse contexto.

Assim como a 34ª Bienal de São Paulo, que intitulada *Faz escuro, mas eu canto*, verso do poeta amazonense Thiago de Mello, publicado em livro homônimo do autor em 1965, traz uma convocatória. De pronto a Bienal paulista apresenta três objetos que sobreviveram ao incêndio do Museu Nacional: um meteorito, uma ametista, que por ficar muito tempo em alta temperatura verteu-se em quartzo amarelo e uma boneca ritxoko (que foi doada ao museu nacional para substituir a que foi queimada). Esses três objetos, assim como as palavras do poeta amazonense, convocam formas diferentes de resistir.

A pesquisa, aqui apresentada, se concentra em estudos quanto a presença da produção de mulheres artistas no ensino de Arte, através da curadoria educativa, relacionando o aporte teórico a entrevistas com arte educadores relatando suas práticas. Esses escritos têm por ponto central o enaltecimento da educação emancipatória e resistência ao apagamento sistemático das contribuições femininas na Arte.

Aportados no campo do pensamento decolonial em Quijano (2005), Maldonado-Torres (2020), Oyewùmí (2020) e Lugones (2014), e em Freire (2001,2019) quanto a educação emancipatória. Já no apagamento sistemático das contribuições femininas na Arte trazemos Barbosa (2019), Barbosa e Amaral (2019) e Simioni (2011,2019). Na curadoria educativa, Vergara (2020) e Martins (2006), e ainda outros autores que aparecem entretecidos no texto, são as vozes que nos conduzem no caminho da pesquisa.

1. O aporte teórico – vozes que orientam o caminho

Em sua Pedagogia do oprimido Freire (2019) trabalha conceitos importantes no contexto social de educação, a figura de opressor e oprimido são conceitos basilares. O opressor aparece como figura que impõem regras que favorecem a manutenção dos interesses desse poder, assim como apresenta a necessidade do oprimido em abraçar o papel de restaurador de uma sociedade humanizante.

Apresenta o professor em seu papel de ensinante onde deve conscientizar-se, evitando reproduzir interesses do opressor (FREIRE, 2019). Sua obra destaca a

necessidade de propiciar situações/experiências que conduzam ao pensamento crítico, e não apenas discorrer conteúdos - o que auxilia na manutenção dos mecanismos sociais, reproduzindo preconceitos, discriminações de situações de vulnerabilidade social (aspectos utilizados como marcadores de opressão – gênero raça e classe social), levando o aluno a compreender-se como ser social, pensando e problematizando a própria realidade, caminho esse que nós propomos a traçar na intervenção *in loco* pretendida.

A educação aparece em seus escritos como processo de conexão com o outro. Ensinante e educando se envolvem no processo educativo como ação transformadora. Para o autor a transformação é um processo que envolve escolha e ação. Como expõe Maldonado-Torres (2020, p. 43) “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber”.

Nessa perspectiva, o professor de Arte deve se conectar com sua escolha e seu papel no processo educativo, problematizando esse processo de maneira pela qual o que é dito tem peso tanto quanto como quem diz, em que contexto e a quais interesses serve e defende. O ensino de Arte, pode apresentar desse modo, como instrumento de conscientização, transformação e escolha.

Considerando o prisma apresentado por Freire (2019), o conteúdo precisa estar conectado com a realidade dos alunos, onde a educação conserve sua essência humanizante, fugindo de velhos padrões e preconceitos sociais[3].

Já no campo do estudo decolonial, Quijano (2005), sociólogo peruano membro fundador do grupo modernidade/colonialidade traz o conceito de decolonialidade. Para o autor as diferenças fenotípicas foram usadas para uma classificação em raça, nesse interim destaco:

> *A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas*

[3] Nesse ínterim convém lançar um olhar quanto a Arte que valorizamos em nossas aulas. Se o ensino de Arte tem cumprido seu papel de desalienação, ou tem, pelo contrário, servindo como valoroso instrumento de manutenção de mecanismos sociais propagando e validando a cultura do opressor.

> *como instrumentos de classificação social básica da população.* (*QUIJANO, 2005, p. 117)*

Desse modo, o autor pontua a organização de dominação e seus mecanismos primeiros, sendo usados como instrumentos de classificação social, marcadores de dominação.

Nesse campo Lugones (2014) propõe uma leitura das relações entre colonizador e colonizado em termos de gênero, raça e sexualidade. Destaca a hierarquização entre os sexos em seus escritos, destaco (2014, p.935): "Quero enfatizar que a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade." Enfatizando que essa hierarquização, como a conhecemos, se apresenta como construção da colonialidade/modernidade.

As contribuições de Maldonado-Torres (2020) se apresentam com sua organização em dez teses quanto a decolonialidade, colonialismo e modernidade, sendo a quarta e sétima especialmente caras aos nossos estudos. A quarta tange os efeitos da modernidade/colonialidade e discorre quanto aos papéis de gêneros oriundos da relação colonial. Na sétima tese, em sua fala quanto ao giro epistêmico o autor coloca a necessária conversão do condenado, emergindo como questionador, pensandor, teórico e escritor/comunicador, produtor de conhecimento sistematizado. Autores Decoloniais, destacados aqui brevemente, para (re)conhecer os marcadores de opressão e seus mecanismos.

Tais mecanismos ecoam em nossas relações cotidianas. Como nos aponta Oyewùmí (2020), em nenhum contexto o estabelecimento da hegemonia cultural euro/estadunidense é mais profundo que na produção de conhecimento.

Desse modo, convém destacar o apagamento sistemático das contribuições femininas na Arte, em investigação quanto a presenças e ausências das produções de artistas mulheres, destaco:

> *Um olhar superficial dirá que artistas mulheres são numerosas e tem visibilidade (desde que não se apresentem sob a categorização de gênero), e aparentemente recebem tratamento semelhante aos artistas homens. Entretanto se cruzarmos os caminhos de diferenças sociais, tais como gênero, raça e classe social, essa aparente igualdade desaparece. (BARBOSA E AMARAL, 2019, p.78)*

É preciso que as gerações se formem sabendo quem são as mulheres artistas que fizeram história, conhecendo sua obra.

> *Ignorância sobre a Arte das mulheres, como reclamam Griselda Pololock, desde muito tempo, e mais recentemente Frances Spalding, não significa apenas esquecimento de seus nomes, destruição de suas obras pelo*

> *descaso, mas principalmente "invisibilidade de significação". (BARBOSA E AMARAL, 2019, p. 73)*

Como coloca Joice Jopper Leal em seu prefácio para Mulheres não devem ficar em Silêncio de Barbosa e Amaral (2019, p.10) é nosso papel como educadores "(...) ajudar a redimir a história da arte do sistemático ocultamento e desvalorização do ativismo e da inovação feminina".

Na mesma linha Simioni (2019) traz contribuições quanto a consagração e exclusão da produção de mulheres artistas no Brasil. A autora pontua que mulheres artistas foram historicamente 'invisibilizadas' e 'preteridas', e classifica a consagração de artistas mulheres que conquistaram destaque como tardia. Aponta ainda a lacuna no conhecimento da produção de mulheres artistas, levantando o questionamento (2019, p. 483): "Quantas artistas mulheres vinculadas ao fauvismo, ao dadaísmo, ou mesmo ao cubismo podem ser facilmente lembradas fora do círculo de especialistas?".

Teóricos decoloniais (QUIJANO, 2005 e MALDONADO-TORRES, 2020) apresentam o entendimento dessas lacunas. A geopolítica do conhecimento como uma estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, laçando invisibilidade e silêncio aos produtores de outros conhecimentos. Não obstante existe uma herança colonial, a fala dos autores vem exaltar a importância de legitimar conhecimentos outros, não eurocêntricos.

Como evidenciado, muitos são os marcadores de opressão. Para essa pesquisa optamos, pelo recorte das mulheres artistas e o enfrentamento de seu apagamento sistemático.

Em artigo sobre Linda Nochilin autora da celebre frase "*Why have there been no great women artists*?, direciona seu olhar a subalternização da Arte feminina, apontando questionamentos quanto a legitimação da produção cultural:

> *A força legitimadora do conhecimento – exposto em livros, programas de ensino, museus e exposições – tornava "natural" a ausência de mulheres artistas. Se elas não estavam lá, se não líamos sobre elas nem as víamos nas paredes dos museus, é porque não existiam. Ou não tinham "qualidade" suficiente para lá estarem. (VICENTE,2018 p. 184)*

A autora destaca ainda que as mulheres artistas eram muitas e de grande qualidade, sua contribuição alcançou ainda a análise dos mecanismos de manutenção do *status quo* que levaram a tal invisibilidade ao longo da história.

Simioni (2019, p.484) se aporta em Griselda Pollock para dizer que “(...)a construção de historiografia moderna passa, necessariamente, por um conjunto de *narrativas seletivas*, que celebram determinadas obras, vidas de artistas tornadas obras, a partir de valores masculinos.” Destacando os silenciamentos no âmbito da produção feminina na Arte.

Desse modo, os autores aqui mencionados problematizam as exclusões, relações de dominação, o espaço educacional, assim como na produção cultural exposta/apresentada/valorizada/legitimada no ambiente escolar, como elementos estruturais e estruturantes da manutenção de uma visão subalternizada de diferentes culturas não eurocêntricas. Nessa perspectiva ressaltam a relevância do tema assim como evidenciam a crescente nas discussões, estudos e reflexões acerca dessa problemática das relações entre educação e diferenças culturais nos espaços educativos.

2. A pesquisa e seus caminhos – questionários, entrevistas e intervenção na escola

Estes relatos, ainda em linhas iniciais, estão articulados à pesquisa de dissertação vinculada ao programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ainda em andamento, em fase de submissão ao Conselho de Ética em Pesquisa, estes escritos se organizam na perspectiva da educação como instrumento de transformação/emancipação.

A desvalorização de artistas oriundos de determinados grupos com suas demandas minorizadas é ponto de relevância, assim como a consequente necessidade de ampliação do repertório de obras à serem estudadas e analisadas no ensino de Arte.

Para tanto, traçamos os seguintes objetivos: O objetivo geral é contribuir para a construção de uma escola mais plural, onde todos/as/es sejam representados, sendo o recorte dessa pesquisa a representação feminina, a partir de uma reflexão teórica e estudo empírico que valorizam narrativas culturais diversas na perspectiva decolonial através da produção de mulheres artistas latino-americanas; Já os objetivos específicos se concentram em: **Investigar a incidência da produção de artistas mulheres latino-americanas no Ensino da Arte na Educação Básica**; e Construir caminhos que favoreçam escolhas plurais dos professores de Arte em sua

curadoria educativa, enaltecendo a importância das produções de mulheres artistas latino-americanas no ensino de Arte na Educação Básica.

Em tal contexto se faz necessária uma análise quanto à diversidade das obras e artistas apresentados na arte-educação, assim como sua relevância no que tange a compreensão crítica e analítica da realidade do aluno.

Para o aporte teórico recorremos as contribuições de Freire (2001,2019) na educação emancipatória, Quijano (2005), Maldonado-Torres (2020), Oyewùmí (2020) e Lugones (2014) no campo da perspectiva decolonial, na curadoria educativa Vergara (2020) e Martins (2006) e já no terreno do apagamento sistemático das contribuições femininas na Arte nos aportamos em Barbosa e Amaral (2019), e Simioni (2011,2019).

Evidenciada aqui, brevemente, a relevância do tema, este projeto propõe um estudo teórico acerca dos temas apresentados, assim com questionário e entrevistas semiestruturadas com arte-educadores da Rede Municipal de Campo Grande – MS, Ensino Fundamental I, com questionamentos acerca a suas curadorias educativas, a utilização de obras/imagens como referência imagética em sala de aula, especialmente no que tange a presença de artistas mulheres.

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), buscando trabalhar com múltiplos significados e processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, abrangendo pesquisa bibliográfica.

Algumas hipóteses foram formuladas, sendo elas: H01: A produção de mulheres artistas é pouco ou não trabalhada no ensino de Arte do Ensino Fundamental I da REME, devido a formação dos professores que espelham o apagamento da produção artística feminina.[4] H02: A produção de mulheres artistas é pouco ou não trabalhada no ensino de Arte do Ensino Fundamental I da REME, devido ao professor acreditar que a diversidade de artistas seja pouco ou irrelevante ao aluno no ensino de Arte. H03: A produção de mulheres artistas é trabalhada no ensino de Arte da Educação Básica de modo equivalente a produção masculina pelos professores do Ensino Fundamental I da REME.

O objetivo geral é contribuir para a construção de uma escola mais plural, onde todos/as/es sejam representados, sendo o recorte dessa pesquisa a

[4]A hipotese referente a formação dos professores que espelham essse apagamento da produção artística feminina - traço da colonialidade do saber, do ser e do poder da teoria de Quijano (2005).

representação feminina, a partir de uma reflexão teórica e estudo empírico que valorizam narrativas culturais diversas na perspectiva decolonial através da produção de mulheres artistas latino-americanas;

A metodologia desta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, buscando trabalhar com múltiplos significados e processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, conforme nos aponta Minayo (2001). Dentro da grande área da pesquisa qualitativa, usaremos a Pesquisa-ação como metodologia basilar.

Para investigar as hipóteses anteriormente descritas**,** empregaremos no aporte teórico os conceitos de 'curadoria educativa' utilizando como referência os escritos de Martins (2006) e Vergara (2020) nas entrevistas semiestruturadas à serem realizadas com os arte-educadores, sujeitos da pesquisa. Já a pesquisa-ação, que busca ações coletivas que objetivam a resolução de algum problema ou a transformação de uma realidade (THIOLLENT, 2009), que tem por fundamentos o cerne participativo e sua contribuição à mudança social. Traz o necessário envolvimento entre os agentes da pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa utilizaremos a análise bibliográfica, questionário, assim como as entrevistas e semiestruturada e suas respectivas análises. O processo de aplicação da pesquisa será organizado em etapas, sendo: esclarecimentos quanto ao tipo de pesquisa realizada e a contribuição dos respondentes (através de TCLE e TALE[5]), posterior aplicação do questionário sobre formação acadêmica e profissional do respondente, assim como perguntas exploratórias a respeito do uso de imagens no ensino de Arte.

Em momento posterior, será realizada a entrevista semiestruturada, com oito perguntas abertas, que retomam assuntos iniciados no questionário de maneira mais aberta, tais como a Organização da escolha dos artistas e obras a serem trabalhados em sala de aula; Relações entre obra, artista e contexto histórico-social; As relações de autoria de grupos com suas demandas historicamente/socialmente minorizadas; Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (percepção geral); Presença e ausência de artistas mulheres no ensino de Arte (em vivências pessoais);

[5] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, necessários para a aplicação da pesquisa, esclarecem quanto a riscos, benefícios, tipo de participação, instrumentos e outros.

E etapa final, de intervenção na escola junto aos alunos. A intervenção com os alunos da escola Municipal, em turma do Ensino Fundamental I, será organizada em 5 (cinco) encontros totalizando 10 (dez) horas/aulas, pautadas na abordagem triangular de Barbosa (2019), que passa por caminhos do contextualizar/fazer/ver, ver/fazer/contextualizar assim como fazer/ver/contextualizar - em suas distintas possibilidades, trazendo diversidade de artistas mulheres latino-americanas, tais como Victoria Villasana (mexicana), Violeta Parra (chilena), Clarice Borian (brasileira), entre outras.

A intervenção, como apontado acima, será organizada em cinco momentos, sendo assim inicialmente dispostos: 1º Apresentação, ambientação e sondagem (pedir aos alunos que tragam de casa objetos bordados, ex. trilho de mesa, toalhinhas etc.); 2º Acolhimento dos objetos trazidos pelos alunos assim como de suas histórias, a quem pertence, fazer uma roda de conversa; 3º Inspirados no trabalho da artista mexicana de Victoria Villasana usar imagens de mulheres artistas latino-americanas e orientar as crianças a bordarem/colarem fazendo interferências com as lãs/linhas em imagens de mulheres artistas latino-americanas; 4º inspirados nas folhas secas de Clarice Borian, apresentar o trabalho da artista brasileira, e junto com os alunos construir bordados/colagens com lãs e linhas em folhas secas e pendurá-las nas árvores da escola, e 5º fechamento com exposição das produções dos alunos. Sendo essa disposição apenas preliminar.

Os participantes da pesquisa serão professores de Arte, graduados em Artes Visuais e/ou afins atuantes no Ensino Fundamental I, na área de Arte da REME, atuantes na escola selecionada, devido à proximidade e facilidade de acesso, assim como receptividade da direção/gestão. Os indivíduos considerados aptos a participar da pesquisa, observando os critérios de inclusão acima propostos podem ser excluídos caso, em qualquer momento assim, o desejarem. Na segunda etapa da pesquisa, onde os participantes serão alunos regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental I.

Um ponto de atenção em pesquisas com seres humanos são os riscos benefícios. Deste modo destacamos que os procedimentos utilizados, isto é responder ao questionário e a entrevista semiestruturada, assim como a intervenção com discentes poderá trazer algum desconforto aos participantes. O tipo de procedimento apresenta um risco muito pequeno que será reduzido/minimizado pela garantia de sigilo e privacidade das respostas dos participantes, garantido em todas as fases de

realização da pesquisa e a certeza de que os dados serão manipulados apenas pelos envolvidos na pesquisa, assim como a entrevista será realizada no local conhecido do entrevistado, garantindo-lhe que se sintam confortáveis no ambiente, além disso a desistência do respondente em qualquer etapa da pesquisa está garantida, sem prejuízo ao participante.

Do mesmo modo, no que tange aos procedimentos utilizados junto aos discentes, isto é as aulas direcionadas (intervenção), apresenta um risco de cansaço e/ou desconforto muito pequeno que será reduzido/minimizado pela esclarecimento de que a participação é voluntária e a desistência garantida sem nenhum prejuízo ao participante, assim como é garantida o sigilo e a privacidade dos participantes em todas as fases de realização da pesquisa e a certeza de que os dados serão manipulados apenas pelos envolvidos na pesquisa.

As ações de intervenção serão realizadas no local e horário conhecidos dos participantes (escola), favorecendo para que se sintam confortáveis no ambiente, assim como o horário de aula convencional, sendo de maior conveniência aos participantes.

A pesquisa contribuirá para a reflexão dos professores participantes quanto a sua própria prática no ensino de Arte, tendo como desdobramentos possíveis uma mais ampla e cuidadosa curadoria educativa, considerando a relevância de obras de Arte de diferentes artistas, especialmente mulheres artistas latino-americanas. Da mesma maneira os alunos participantes da intervenção terão a possibilidade de conhecer diferentes produções de mulheres artistas latino-americanas, ampliando repertorio imagético valorizando narrativas culturais diversas.

Os participantes do estudo seriam, inicialmente docentes em arte, respondentes de questionário e entrevista semiestruturada, e posterior participação de discentes em intervenção, com proposta curatorial a ser realizada na escola.

Os dados coletados em questionário e entrevistas semiestruturadas com professores de Arte da Rede Municipal da cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, assim como referentes a intervenção com alunos, serão agrupados com objetivos exploratórios, visto que levanto informações por meio dessas entrevistas e intervenção, mas também com objetivos explicativos, na busca por analisar e compreender as informações coletadas, gerando as principais observações a serem discutidas ao longo da dissertação de Mestrado.

Considerações

Nestes escritos buscamos brevemente, contextualizar o momento atual que convoca à resistência no campo do ensino de Arte e no enaltecimento de vozes outras. Em relato quanto a pesquisa em andamento relacionada à dissertação de mestrado, passando por caminhos que envolvem a busca teórica e epistemológica, assim como a estruturação da pesquisa de campo e planejamento e organização de intervenção na escola. Convém destacar as vozes que compõe as referências desse trabalho: treze latino-americanas, nove delas produções intelectuais femininas. Pois, faz escuro, mas cantamos.

3. Referências

BARBOSA, A. M., AMARAL, V. (Org.) **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte**. 9.ed. São Paulo: Editora Perspectiva Ltda. 2019.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf. 2001.Acesso em 10 de jun. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2019.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v.22, n.3, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO- COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27- 53

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

MINAYO, M. C. S.(org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOCHILIN, L. **Por que é que não houve grandes mulheres artistas**? 2ª ed. São Paulo: Editora Aurora, trad. Juliana Vacaro, 2016.

OYEWÙMÍ, O. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO- COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 171-181.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005, p.117-142.

SIMIONI, A. P.Modernas em museus: uma consagração tardia. In: PERDOSA, A. CARNEIRO, A. MESQUITA, A. (Org.) **Histórias das mulheres, histórias feministas**: antologia. São Paulo: MASP, 2019. p. 483-499.

SIMIONI, A. P. **A difícil arte de expor mulheres artistas**. Cadernos Pagu, Campinas, nº 36, p. 375-388, jan-jun, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**,17ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGARA, L. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, R. LÓPEZ, M. A. (Org) **Agite antes de usar:** deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020. p. 39-45.

VICENTE. F. L. **Linda Nochlin**: Por que é que não houve grandes mulheres artistas? Revista Faces de Eva: Estudos sobre a Mulher. nº 39. Lisboa. jun. de 2018. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852018000100018> Acesso em 6 de jul. de 2020.

A DENÚNCIA DO PADRÃO DE SER MENINO E SER MENINA ATRAVÉS DA OBRA DE PAZ ERRÁZURIZ: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA ESCOLA PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS

Ana Carolina Delgado Sandim Taveira[1]

Resumo:

O presente artigo pretende investigar os estereótipos de gênero e de colonialidade nas escolas, entendendo como eles ocorrem e o porquê de estarem tão instaurados na cultura escolar, a partir de inquietações vindas deste ambiente. Por meio de autores e educadores como Paulo Freire e Ana Mae Barbosa e os decoloniais Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Rita Segato e Maldonado Torres, busca-se entender como a colonialidade ainda está implantada na história, e principalmente na história da arte e na estética artística de nossas salas de aula, apresentando uma possível desconstrução dos mesmos através da obra da artista chilena trans Paz Errázuriz.

Palavras-Chave: Gênero; Decolonialidade; Ensino de Arte; Paz Errazúriz; Arte Latino-Americana.

Resumen

El presente artículo pretende averiguar los estereótipos de genero, y de colonilidad en las escuelas, entendiendo como ellos ocurren y el porqué de estar tan infiltrados en la cultura escolar a partir de inquietaciones venidas de la escuela. Por medio de autores y educadores como Paulo Freire y Ana Mae Barbosa y los decoloniales Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Rita Segato y Maldonado Torres, pretendemos entender como la colonilidad todavia está implantada en la historia, y principalmente en la historia del arte y la estética artística de nuestras classes, trayendo una posible descontrucción de los mismos a traves de la obra de la artista chilena trans Paz Errázuriz.

Palabras – Claves: Genero; Decolonialidad; Enseñanza de Arte; Paz Errazúriz; Arte Latino-Americana.

Introdução

Ainda que a sociedade atual caminhe para a igualdade e as desconstruções dos estereótipos de gênero através do ser e estar do mundo[2] das pessoas, é

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Artes da UFMS (Prof-Artes/UFMS), licenciada em Artes Visuais (FAALC/UFMS) e membra colaboradora do Projeto de Pesquisa “Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte” (PROPP/UFMS). E-mail: acsandim@gmail.com

possível notar como, até o momento, tentamos preestabelecer o que e como nossas alunas e alunos deverão se constituir enquanto indivíduos na sociedade, por termos uma ideia binária e fixa sobre o que se entende por masculino e feminino. Nesse artigo, partimos da experiência pessoal e prática em sala de aula, onde foi possível apreender que a escola por vezes reforça esses estereótipos, seja na organização, nas atividades, nas vestimentas e em outros campos de manutenção da estrutura escolar.

O objetivo principal desse texto é discutir a relevância de propor experiências estéticas outras nas aulas de Arte, que possam mostrar aos estudantes que eles podem ser quem eles querem, sem a norma do masculino ou feminino. Para isso, utilizamos a teoria da decolonialidade e a obra da artista chilena transexual Paz Errázuriz, que trabalha com a temática de gênero em suas obras. Sua poética artística propõe uma denúncia de como é difícil se constituir enquanto pessoa para além do padrão da sociedade, entendo a multiplicidade de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a decolonialidade vem ao encontro dessa proposta, de desconstrução dos padrões de "normalidade" de ser e estar no mundo, pois está no modo em que enxergamos e lidamos com a questão de gênero e sexualidade. Se desejarmos fazer da escola um ambiente mais acolhedor, precisamos entender que além do ensino de Arte, que reproduz os estereótipos da arte europeia, a educação como um todo, muitas vezes exprime os estereótipos de "como ser menino e como ser menina". De acordo com Louro (2017),

> *Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente (LOURO, 2017, p. 38).*

Deste modo, faremos com que nossas alunas e alunos possam entender que a forma com que eles se relacionam com o mundo não é errada, que não se sentir adequado ao feminino ou ao masculino é completamente normal. Existem

[2]Paulo Freire diz muito sobre o ser/ estar no mundo e se sentir parte dele como ser participante e pensante. Para ele, "O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história". (FREIRE, 2016, p. 53).

inúmeras possibilidades de ser, independente do gênero dos estudantes. Promover uma experiência para além dos estereótipos de gênero é uma proposta mais humana e acolhedora de se ensinar arte.

1. A normalização dos corpos no ambiente escolar

As imagens têm o poder de expressar ideias e transmitir preconceitos e estereótipos, sendo eles de gênero, de racismo e de colonialidade. Estamos diante de uma sociedade múltipla, que por hora avança no pensar de gênero e por outra repete os estereótipos que estão inseridos em nossa cultura. A História da Arte no Brasil reitera esses estereótipos quando, por exemplo, quase não se trabalha mulheres artistas até o Modernismo brasileiro e quando pouco se visibiliza artistas que não sejam europeus ou norte-americanos.

Segundo Walter Mignolo (2017), a matriz colonial de poder possui eixos de dominação: o controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade e da subjetividade. É importante compreendermos que a normalização do gênero na sociedade é um eixo da colonialidade que, no ambiente escolar, padroniza o poder[3], o ser e o saber.

A escola ainda hoje segrega funções e delimita espaços. Homogeneíza os estudantes, por ser mais fácil, já que, perceber cada um e suas particularidades é uma tarefa desafiadora e complexa diante de uma sala; no entanto, muito mais significativa, uma vez que cada aluno é único e heterogêneo. Sobre esse pensar, Louro (2017) destaca que

> *Diferenças, distinções, desigualdades...A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. [...] Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2017, p. 61).*

[3] Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade do poder controla todos esses eixos. E ela "se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser" (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Ou seja, a uniformização proposta pela colonialidade determina como devemos nos comportar, o que devemos aprender e quais conhecimentos são "maiores" e mais relevantes, segundo o seu olhar [do colonizador]. Semelhante a um processo de "civilização", a colonialidade ditará o que é e o que não é civilizado.

É essa colonialidade que contribui para que a escola, em oposição a um ambiente acolhedor e quisto por nossos estudantes, seja um ambiente segregador. Embora tenhamos avançado nas práticas educativas nas escolas, ainda é recorrente a seperação dos alunos por gênero. Seja nas filas, nas divisões de tarefas, nas escolhas de grupos de trabalhos ou nas atividades extracurriculares (balé para as meninas e judô e/ou futsal para os meninos). Padrões de gênero permancem na escola, frutos da colonialidade do poder. Essa colonialidade diz o que é ser menino e menina. Ela também dita comportamentos e limita os corpos na escola. Gênero e corpos são tabus.

A obra abaixo (figura 1) trata-se de uma fotografia da artista chilena transsexual Paz Errázuriz, que discute em grande parte do seu trabalho os estereótipos de gênero, temática por ela vivenciada como mulher trans e que faz parte da poética da artista. Nessa fotografia, podemos ver uma cena típica em qualquer escola do Brasil: meninas para um lado e meninos para o outro. Essa cena poderia facilmente acontecer em um recreio da escola, em que os estudantes estão livres para brincar e escolher seus pares. Essa liberdade vem composta de grandes aspas, pois na verdade, nossos alunos já se encontram condicionados dentro de uma colonialidade de poder, que os faz selecionar o que lhes cabem ou não.

Fig. 1. Paz Errázuriz (Chile, 1944). *Centro de acogida, Santiago,* da série Niños, 1994. Técnica: Fotografia. (imagem retirada de: https://blogmapfre.com/cultura/fundacion-mapfre-presenta-la-exposicion-fotografica-de-paz-errazuriz/)

A obra acima mostra um grupo de meninos brincando livremente no chão, tranquilos, com suas bolitas, uma brincadeira majoritariamente atribuída aos meninos, enquanto uma menina de uniforme da escola, usa uma saia. É nítido em seu semblante que ela está angustiada, correndo com duas bonecas em seu colo. A representação dessa menina nos faz refletir muitas coisas. Primeiro que ela não se sente pertencente a esse espaço; parece que está correndo dali, correndo de estar próxima aos meninos. Também mostra a sobrecarga em um simples ato de brincar: certamente sua brincadeira é de casinha e está cuidando de seus bebês. Assim como a maioria das mulheres no mundo que são mães, a menina parece sobrecarregada, correndo de um meio do qual ela não se sente parte, brincando sozinha. Nenhum menino ali sentado está olhando para ela, muito menos brincando com ela. Ela está brincando de ser mãe solo.

Nas sociedades em que ser mulher é sinônimo de esposa, ocorre uma divisão sexual do trabalho, em que muitas mulheres são “do lar” e os homens são os provedores (OYERÓNKÉ, 2020). O ato de brincar na infância é simbólico e traz representações desse universo, a partir de um repertório que vem de casa. Uma vez que a criança não vê a quebra desses padrões e sim essa normativa sendo reforçada, como bonecas para meninas, e brincadeiras em que o corpo é livre, como correr e jogar futebol somente para os meninos, há socialmente o reforço desses estereótipos.

Além disso, os corpos dizem muito sobre esses esteriótipos. Os meninos brincam no chão e sentam como querem. Já as meninas, em diversas ocasiões são banidas com seu corpo. Isso explica até a escolha de um uniforme diferente para meninas e meninos. Os meninos usam calça e short, e podem ter contato direto com o chão, sem se preocupar. Diferente das meninas, que devem cuidar e se policiar caso queiram brincar no chão, pois em muitas escolas a parte de baixo de seus uniformes são saias.

Há também uma questão do reforço desses esteriótipos pela normalização do padrão de ser menino e de ser menina na sociedade. De acordo com Oyerónké (2020, p. 89), é comum que “as filhas se auto identificam, como mulheres, com sua mãe e irmãs, e os filhos se auto identificam com seus pais e irmãos”. Uma vez que nessas famílias as mulheres não são protagonistas e os pais são os provedores, e essa hierarquia ocorre com atitudes machistas, esses estereótipos são reforçados. Inclusive o reforço vem das imagens sendo passadas nas mídias, com séries, filmes

e propagandas em que as crianças têm acesso. Isso se torna o comum, e a única maneira "correta" e "normal" de ser menino e de ser menina.

Por mais que a foto da imagem 1 seja em 1994, essa cena ainda é recorrente na sociedade e principalmente no ambiente escolar. A colonialidade do poder limita a forma com que as pessoas ocupam espaços e se colocam neles. Existe uma norma de como ser masculino e de como ser feminino. Nessa norma, há apenas um jeito para meninos: livres, fortes, dominadores; e para meninas existe a função de servir, de ser delicada e adorável.

Segundo Segato (2021, p. 91), "as mulheres e as crianças, são sempre escolhidas pelo colonizador para reafirmar a sua superioridade moral e a sua missão civilizatória". Ou seja, no processo de colonização, ouve uma forte doutrinação das crianças e das mulheres. É importante compreender o peso que se dá a uma menina, visto que ela ocupa essas duas posições. Ela sofre inúmeras limitações e condições para que seu comportamento esteja de acordo com a norma civilizatória da sociedade. Importa também destacar a cobrança da masculinidade em uma criança que nasce menino. Desde muito cedo, esses estereótipos são socialmente reforçados. Para Segato (2021),

> *Esse sujeito masculino deve orientar-se constantemente para a masculinidade, pois está sempre sobre o olhar avaliador de seus pares. Ele deve confirmar e reconfirmar sua existência e agressividade, bem como sua capacidade de dominar mulheres e extrair delas o que chamo de tributo feminino[4], a fim de demostrar que possui toda a variedade de poderes – físico, marcial, sexual, político, intelectual, econômico e moral – que lhe permitirá o reconhecimento como masculino. (SEGATO, 2021, p. 101).*

O pensar de Segato nos faz refletir sobre como a colonialidade do poder limita o nosso ser/estar no mundo. Deste modo, meninas que tem o perfil de gostar de esportes e atividades que envolvam mais o corpo, que não gostem de coisas delicadas e meninos que são sensíveis, que demostram afeto, que se interessam por arte, com recorrência são taxados de estranhos e anormais. Quando um menino demostra sentimentos, é comum ouvirmos de muitas pessoas que "homem não chora", ou seja, desde muito cedo o homem deve demostrar essa variedade de poder, esse controle de tudo, inclusive de suas emoções. A autora destaca que, para

[4]Segato diz que esse tributo feminino está ligado a "dívida" e as "estruturas elementares da violência" criada pela colonização em que as mulheres são menores em relação aos homens. Essa metáfora do tributo justifica a ideia que as mulheres devem servir os homens e que são cobradas pelos mesmos e pela sociedade em geral a serem "femininas" na normativa de serem submissas aos homens.

que o “outro” - aquele que saia da norma da colonização - caiba, ele precisa se “moldar” a essa normativa. De acordo com Segato (2021),

> *O “outro” indígena, o “outro” não branco e a mulher devem passar por um processo que converta sua diferença em uma identidade reconhecível dentro do padrão global. Caso contrário, eles não se encaixam no ambiente neutro e asséptico de equivalência universal, isto é, daquilo que pode ser generalizado e receber valor e consideração universal. No mundo moderno, apenas os sujeitos – individuais ou coletivos – que foram filtrados, processados e transformados nos termos universais da esfera “neutra” podem adquirir voz política. Tudo o que não pode ser convertido de acordo com essa grade torna-se excesso (SEGATO, 2021, p. 109).*

Uma menina forte, destemida, questionadora, é excessiva para uma sociedade moldada na colonialidade do poder. Do mesmo modo, um menino sensível, que aprecia coisas incomuns ao gênero masculino é excessivo também. O excesso na verdade, é ser o que você é, e não o que a normalização quer que você seja, e isso é brutalmente podado pela colonialidade

> *Quando o mundo do “um” e de seus outros marginais, periféricos, entra em contato com o mundo da multiplicidade, ele o captura e transforma a partir de dentro. Isso é consequência do padrão de colonialidade do poder, que confere posição universal a um mundo e lhe atribui grande influência sobre o outro. O que acontece, mais precisamente, é que um mundo coloniza o outro (SEGATO, 2021, p. 114).*

Semelhantemente, as artes da América Latina foram desprezadas dos currículos escolares por muitos anos. Segundo Brazil (2014), as disciplinas Arte e Educação Física são disciplinas marginalizadas por outros saberes considerados mais importantes dentro da escola, como Matemática, Física, Química e Língua Portuguesa. Essa justificativa se dá, pois

> *Arte e Educação Física permitem esse tipo de ideias por lidarem de forma muito concreta como dois elementos ainda estranhos ao mundo escolar: o corpo e o prazer. De modo geral, as escolas – e outras instituições paralelas ou substantivas às escolas – têm grandes dificuldades para lidar com o corpo e com o prazer, daí a arte virar prêmio, castigo, cura, lazer, obrigação e não forma de conhecimento. Possivelmente, o que se mostra aí é um sintoma atenuado de uma questão maior que envolve o corpo e o prazer em nossa sociedade (BRAZIL, 2014. p. 41).*

Assim como o gênero nas escolas, o corpo e o prazer também é um tabu. Nós limitamos os corpos de nossos educandos com as carteiras demarcadas, a postura e a não se expressar fora do momento que queremos. Limitar a expressão e

esse corpo que habita a escola, é um tipo de opressão. Na escola, o corpo deve apenas servir como suporte para o cérebro. Esquece-se que o corpo sente todas as vivências e os aprendizados adquiridos, manifestando esses ensinamentos.

O corpo fala e expressa a experiência tida. Desta forma, quando a experiência estética em sala de aula acontece, na maioria das vezes, há uma catarse, ou seja, a obra de arte gera no espectador um sentimento. Junto a esse sentimento, as vivências pessoais dos alunos, que são as experiências sensoriais, olfativas, visuais e sensitivas são capazes de compor um sentido no expectador, que sente a obra. Essas vivências no e para mundo (FREIRE, 2016) nos fazem ter uma experiência estética por completa.

Proporcionar um ambiente escolar com outras perspectivas de ser e estar no mundo, através das aulas de arte, é um caminho, para que esses estereótipos comecem a ser questionados por nossas/nossos estudantes e que eles se sintam mais incluídos. Assim, a aprendizagem faz-se muito mais significativa, porque tem sentido na pessoalidade e na identidade da/do aluna/aluno.

2. Um ambiente escolar com experiências artísticas outras: outras possibilidades

Pensar em experiência estética em sala de aula é também pensar em como as práticas educativas devem ser propostas a partir da pedagogia da escuta[5]. Devemos produzir sentido aos educandos, e esses sentidos são tidos pelo encantamento que produzimos nos mesmos, aumentando e partindo de seu repertório artístico e cultural. Assim, esse conhecimento torna-se simbólico.

Segundo Dowbon (2008),

> *Educar é marcar o corpo do outro. Corpo marcado é corpo: amado, falante, vivido, desejante, sentido, molhado, aberto, sofrido, vivo, carente, generoso, alegre, irrequieto e que se preocupa para receber o outro (DOWBON, 2008, p. 66).*

[5] Segundo Maria Alice Proença, “A pedagogia da escuta, é uma abordagem, não uma metodologia, caracterizada pelo desenvolvimento de projetos focados na arte, na estética e na ética das relações humanas, além de uma vasta documentação que registra o percurso realizado. [...] Malaguzzi valoriza as relações interpessoais na construção da identidade do sujeito-aprendiz, e as linguagens expressivas como uma possibilidade de integração mente-corpo-emoções na exploração e na aprendizagem do objeto a ser conhecido” (PROENÇA, 2018, p. 74).

Nessa acepção, de uma educação sensível de escuta aos estudantes, o entendimento de educar e marcar o corpo do outro positivamente são completamente contrários à educação dentro da colonialidade/modernidade, que limita e engessa o corpo do outro, deixando marcas da “norma”, que é estabelecida sem levar em conta a particularidade de cada aluno e aluna.

As marcas geradas nas escolas, muitas vezes, são as marcas da colonização. Essas marcas ficam no corpo e no pensar de nossos estudantes (DOWBON, 2008). Para uma menina e um menino, grande parte da visão de mundo é a que se passa na escola. Apresentam-se apenas histórias de princesas loiras, graciosas e delicadas, e de príncipes fortes, corajosos, com os biótipos dos colonizadores: loiros e de olhos claros. Deste modo, nossos educandos terão esse modo como o correto, o aceito, o perfeito.

Para Segato (2021), os colonizadores criaram regras de cidadania à sua imagem e semelhança: “[...] qualquer pessoa que aspire a adquirir sua capacidade cívica – a capacidade de incorporar uma identidade política pública – deve converter-se a seu perfil” (SEGATO, 2021, p. 109). Os educandos precisam se reconhecer nas obras que levamos para sala de aula, nos filmes que apresentamos, no ambiente que ocupam. Os alunos e alunas precisam estar diante de outras realidades, para que assim possam entender que não fazer parte dessa “normalização” imposta pela colonialidade, não é de fato a única maneira de ser e estar no mundo, sendo eles e elas “sujeitos da história” (FREIRE, 2016).

Nossos alunos e alunas estão inseridos em uma sociedade múltipla. Eles possuem outra perspectiva, querem e devem ser autores de seus conhecimentos, sendo livres para escolherem e pertencerem à História, bem como à Arte e às obras em que são apresentadas para eles.

Ainda nessa concepção, Pareyson (1989) comenta que

> *A arte não transmite significados, mas exprime sentidos. Sentidos não conceituáveis e irredutíveis a palavras. A arte abre-me um campo de sentido por onde vagueiam os meus sentimentos, encontrando ali novas e múltiplas maneiras de ser (PAREYSON, 1989, p. 85).*

É no sentido que a escola tem para os estudantes, de pertencimento, de falar sobre si, e de se importar com sua identidade, que iremos garantir uma educação expressiva, com experiências artísticas para além dos estereótipos. A

escola será um lugar de acolhimento e o/a estudante com o seu jeito único de ser e estar no mundo, sentir-se-á parte integrante da escola. Não será mais a escola que faz o/a estudante caber, mas por sentir-se parte, caberá nela.

Considerações Finais

É preciso repensar o ensino de arte e a experiência artística em sala de aula a partir uma educação mais inclusiva. É importante, nesse processo, o respeitar e querer saber sobre o outro, a partir do princípio de que não temos apenas duas maneiras de ser, ao limitar nosso ensino em feminino e masculino, e em arte (europeia) e não arte (tudo que for dissidente da arte europeia).

Deste modo, não há experiência artística significativa quando a proposta é baseada na norma. Essas experiências, assim como as pessoas que as sentem, são únicas e precisam de tempo e de uma escuta atenciosa do professor e da professora.

A colonialidade é sinônimo de modernidade (MALDONADO-TORRES, 2020). Quando sugerimos uma arte/educação voltada para artistas latino-americanos, estamos propondo uma abordagem que dialogue e desconstrua esses dois males da colonialidade/modernidade: a norma de ser/estar no mundo, dentro de padrões de gênero e a colonialidade do saber, que no ensino de arte está ligada aos saberes canônicos.

É imergidos na leitura, na contextualização (fruição, interpretação de obras) e no fazer artístico (BARBOSA, 2010) que discutam as multiplicidades de culturas, que nossos alunos e alunas se sentirão mais acolhidos e prontos para definirem e escolherem como querem ser e estar no mundo, como é o caso da artista chilena Paz Errázuriz.

Ninguém poderá definir o que somos além de nós mesmos. O que nós como educadores podemos fazer, é garantir que esses educandos tenham possibilidades de autoconhecimento, experiências estéticas e artísticas outras, não pautadas na norma. Assim, promoveremos a emancipação humana e uma escola mais acolhedora.

4. Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Acessado em 04 de Outubro. 2021. Online. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004

BARBOSA, A. M. **Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. In: CARVALHO, S. e LUPPI, D. A.(Orgs.) – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, 60.ª edição.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO- COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27- 53.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade**. RBCS Vol. 32 nº 94 julho/2017. Acesso em: 01 de set. 2021. Disponível em:<https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

PAREYSON, L. **Os problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OYEWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**.** In: HOLLANDA, H. B. (Org.) **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 85 - 95.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. Ed. – São Paulo: Panda Educação, 2018.

SEGATO, R. **Critica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. 1ª. Ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2021.

HARMONIA ROSALES DISCUTINDO RAÇA, GÊNERO, PODER E COLONIALIDADE ATRAVÉS DA PINTURA: UMA PROPOSTA DE ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Ana Carolina Delgado Sandim Taveira[1]

Resumo:
O presente artigo pretende investigar as obras da artista afro-cubana Harmonia Rosales e como a mesma discute raça, gênero, poder e colonialidade. Através de um comparativo de suas obras com outras consagradas do Renascimento, em que os homens eram protagonistas e centro do universo, fazemos um contraponto entre as propostas, na qual as obras de Rosales propõe um giro decolonial, colocando a mulher negra como protagonista. Além disso, esse artigo conta com um relato de experiência em sala de aula, trabalhando as obras da artista e propondo uma arte/educação para além dos estereótipos impostos pela colonialidade/modernidade.

Palavras-Chave: Harmonia Rosales; Gênero; Decolonialidade; Arte Latino-Americana; Ensino de Arte;

Resumen:
El presente articulo pretende averiguar las obras de la artista afro-cubana Harmonia Rosales y como la misma discute raza, genero, poder y colonialidad. A traves de un comparativo de sus obras con obras consagradas del renacimiento en que los hombres eran protagonistas y centro del universo, contraponemos com las obras de Rosales, en que la misma propone giro decolonial, poniendo a la mujer negra como protagonista. Además, esse articulo cuenta com un relatório de experiencia en la clase, trabajando las obras de la artista y proponiendo un arte/educacion para además de los estereótipos impuestos por la colonialidad/modernidad.

Palabras – Claves: Harmonia Rosales; Genero; Decolonialidad; Arte Latino-Americana; Enseñanza de Arte;

"(...) é tempo de aprendermos a nos libertar
do espelho eurocêntrico
onde nossa imagem é sempre,
necessariamente, distorcida.
É tempo, enfim,
de deixar de ser o que não somos"

Aníbal Quijano

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Artes da UFMS (Prof-Artes/UFMS), licenciada em Artes Visuais (FAALC/UFMS) e membra colaboradora do Projeto de Pesquisa "Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte" (PROPP/UFMS). E-mail: acsandim@gmail.com

Introdução

O objetivo principal deste texto é analisar algumas das obras da artista Harmonia Rosales (1984), de origem afro-cubana e nascida em Chicago. Apresentaremos suas pinturas como expressões artísticas que problematizam questões de etnia, raça, gênero e que, a partir disso, também problematizam a invenção do sistema moderno/colonial que hierarquizou pessoas de forma violenta, privilegiando o homem branco, europeu e heteronormativo. A partir de referenciais teóricos da decolonialidade, procura-se apontar os posicionamentos sobre raça e gênero defendidos na poética da artista, que provocam no espectador o questionamento da visão eurocêntrica da arte imposta pretensiosamente como universal.

O trabalho está estruturado em duas partes. Em um primeiro momento, apresentamos uma reflexão sobre a identidade latino-americana, a colonialidade e o enfrentamento desta, apoiando as argumentações em Aníbal Quijano (1992 e 2005), Zulma Palermo (2020), Luciana Ballestrin (2013) e Oyèrónkẹ́ Oyěwùm (2021). O texto avança com a leitura das obras de Harmonia Rosales, e para o estabelecimento dessas leituras buscou-se os elementos formais de seu trabalho, que estabelecem relações com as obras renascentistas.

Na segunda parte do artigo há um relato de experiência com alunas e alunos do oitavo ano do ensino fundamental II em uma escola municipal localizada em Campo Grande – MS. O relato parte de uma experiência em sala de aula, pós quarentena de um ano, em que os estudantes ficaram com aulas apenas remotamente, via *WhatsApp* e Google Sala de Aula. Essa volta presencial ocorreu com 30% dos estudantes em formato de escalamento.

É nesse sentido que esse artigo se propõe a caminhar: o giro decolonial, proposto nas obras de Harmonia Rosales, enquanto ferramenta emancipatória para o espelho que nos reflete, como na epígrafe de Aníbal Quijano. A partir desse giro, começamos a perceber e valorizar o povo latino-americano. Só assim iremos repensar a arte e sua história por meio de artistas e obras deste lugar: a América Latina.

As imagens têm o poder de expressar ideias e transmitir preconceitos e estereótipos, sendo eles: de gênero, de racismo e de colonialidade. O ensino de Arte, por muitos anos, contribuiu com a propagação dessas imagens, uma vez que

nos baseamos em uma História da Arte majoritariamente europeia, que excluiu grande parte dos artistas e produções de arte latino-americanas.

De acordo com Ana Mae Barbosa (2019, p. 31), "É preciso rescrever a História da arte considerando as contribuições transformadoras operadas pelas mulheres na Arte. Teremos outra História". Essa necessidade escrita por Barbosa (2019) é importantíssima para pensarmos que hoje a escola tem papel fundamental na formação de nossos alunos e alunas, que muitas vezes não se contentam apenas com uma norma.

Estamos diante de uma sociedade múltipla, que por hora avança no pensar de gênero e por outra repete os estereótipos, porque estão arraigados em nossa cultura. Da mesma forma, a História da Arte no ensino de Arte do Brasil, por vezes, repete esses estereótipos, quando quase não se trabalha como conteúdo as mulheres artistas até o Modernismo Brasileiro, tampouco artistas que não sejam europeus ou norte-americanos. Propomos por meio deste artigo refletir sobre uma proposta de arte educação decolonial.

1. As obras de Harmonia Rosales e o giro decolonial

"A arte é minha arma na batalha
em curso contra a
indiferença e a inação.
Constitui a base da resistência".

Harmonia Rosales

Segundo o site "Artistas Latinas[2]", Harmonia Rosales é uma artista afro-cubana americana de Chicago. Rosales nasceu em Chicago, em 1984 e cresceu em Champaign. A poética[3] da artista propõe um giro decolonial[4], em que ela, recria obras europeias que são ícones da história da arte mundial, com mulheres negras

[2] Disponível em: https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales acesso em: 25-05-2021.

[3] Para Pareyson (1898, p. 21), a poética é um "[...] programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística; ela traduz em termos normativos e operativos um determinando gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte".

[4]A proposta de giro decolonial (QUIJANO, 2005; PALERMO, 2020; BALLESTRIN, 2013) é justamente de pensar a América Latina em primeiro plano, no topo do mapa, assim como Torres Garcia (1935) propõe em sua obra "Nosso norte é o Sul". Ao propor a América do Sul como norte de nosso espelho, nós não teríamos mais uma imagem distorcida, e sim, uma identidade refletida.

no lugar dos personagens principais que são majoritariamente homens ou mulheres brancas.

Contrariando tudo que já conhecemos e vimos na história da arte, a artista remove as mulheres negras do fundo das obras de arte, como estamos acostumados a ver nas obras do artista Jean Batista Debret[5], e as coloca como personagens principais. Segundo o site "Artistas Latinas", a artista

> *Desde que começou sua carreira artística, a principal preocupação artística de Rosales está focada no empoderamento das mulheres negras na cultura ocidental. Suas pinturas retratam e honram a diáspora africana. A artista está totalmente aberta ao fluxo e refluxo da sociedade contemporânea que ela procura reimaginar em novas formas de beleza estética, aconchegadas em algum lugar entre o puro amor e a contra hegemonia ideológica. Quando jovem, o renascimento domina a habilidade e a composição impecáveis, mas ela nunca conseguiu se relacionar porque elas representavam principalmente uma hierarquia masculina branca e a mulher subordinada idealizada imersa na concepção eurocêntrica de beleza. Sua mensagem não é criar um ideal ou simplesmente copiar, mas criar um senso de harmonia, um yin para o yang.*
> *O corpo feminino preto de suas pinturas é a memória de seus antepassados, expressa de maneira a curar e promover o amor próprio. Além disso, a abordagem que nutre a arte de Rosales está intimamente ligada à sua formação multicultural e afro-cubana (ARTISTAS LATINAS, 2021).*

Harmonia Rosales é uma artista importantíssima para pensarmos o processo de giro decolonial, pois em suas obras ela inverte os papéis das normas, e coloca seus semelhantes em posição de protagonistas. Segundo Rosales, em entrevista ao site "artistas latinas", a mesma relata que sentia falta desse protagonismo quando observava as obras de arte.

Essa ideia de pertencimento vem em direção ao pensar de Paulo Freire (2016), quando afirma

> *O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2016, p. 53).*

Em suas obras, Rosales "luta para ser sujeito da história" (FREIRE, 2016). Ela conta uma história a partir do povo negro, mais precisamente, a mulher negra, que dentro da sociedade colonial é a base da pirâmide social, que se compõe do maior para o menor em: 1) homem branco; 2) homem negro; 3) mulher branca; 4) mulher negra. Rosales substitui personagens da obra de artistas renascentistas

[5] Jean-Baptiste Debret, foi um pintor, desenhista e professor francês. Integrou a Missão Artística Francesa, que fundou, no Rio de Janeiro, uma academia de Artes e Ofícios, mais tarde Academia Imperial de Belas Artes, onde lecionou. Representou em suas obras a vinda da corte portuguesa no Brasil, em que as pessoas negras estavam sempre em posição de escravizadas.

como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Sandro Boticelli, que majoritariamente são compostas por homens brancos, e inverte essas posições e esse protagonismo, propondo esse giro com as personagens de suas obras sendo mulheres negras. Vejamos as obras a seguir:

Figura 1 - "Nascimento de Oxum (da série B.I.T.C.H - Black Imaginary To Counter Hegemony)". Artista: Harmonia Rosales. Técnica: Óleo sobre tela. Data: 2017. Dimensões: 55"h x 67"w. (imagem retirada de https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales)

Figura 2 - "O nascimento da Vênus". Artista: Sandro Botticelli .Técnica: Têmpera. Data: 1483. Dimensões: 172,5 cm de altura por 278,5 cm de largura. (imagem retirada de: GOMBRICH, E. H. *A história da Arte*; tradução Álvaro Cabral.- [Reimpr.]. –Rio de Janeiro: LTC, 2012.)

Na figura 1 temos uma obra de Rosales intitulada "O nascimento de Oxum". O nome da obra faz referência à criação artística da figura 2, "O nascimento de Vênus", de Botticelli. artista renascentista, branco e europeu que faz uma representação do nascimento de Vênus, um ser mitológico que significa deusa do amor e da beleza.

Durante a história da arte, muitos artistas representaram as suas Vênus, mas elas nunca haviam sido negras. Já Rosales retrata não um ser mitológico, mas Oxum, dona das águas doces, que representa o poder feminino. Segundo os Iorubás, Oxum é filha de Iemanjá e Oxalá e é um orixá que simboliza a beleza e a juventude. As Vênus na história da arte representam a beleza da época.

A proposta de Rosales é muito interessante, pois ela sugere não o nascimento de um ser mitológico, mais sim de um Orixá. Sabemos que ambas são deusas, mas uma é uma deusa que a sociedade está acostumada a ver e a estudar. Estudamos mitologia na escola. Mas não estudamos os Orixás, pois não fazem parte do que a colonização chama de global. Apenas no nome da obra e na inversão da protagonista já conseguimos perceber no trabalho de Rosales o giro decolonial.

Além disso, há muitos elementos na obra a serem observados. Na figura 1, temos ao lado direito uma mulher negra, vestida de azul, cor de Iemanjá, rainha do mar e mãe de Oxum; e ao lado esquerdo possivelmente seu pai, Oxalá, o criador do

mundo. Esses elementos diferem da representação de Botticelli (figura 2), em que lado ao direto temos sua possível mãe, branca; e ao lado esquerdo o Deus do vento e sua ninfa. Outra característica de comparação entre as obras é que Rosales modifica o fundo da obra para uma paisagem latina, e não europeia como a de Botticelli.

Em sua pintura, Rosales convida o espectador a repensar o papel das mulheres negras na arte. Ao repensar os estereótipos que a sociedade concebe em relação à exposição de seu corpo negro feminino nu, muitas vezes, carregados de preconceito, a artista faz com que as mulheres negras, a cultura africana e os orixás sejam “sujeitos da história”. (FREIRE, 2016).

O giro decolonial na arte de Rosales, ao inserir as mulheres negras como protagonistas, faz com que elas se sintam representadas. Ela modifica a história da arte, e renasce de verdade. Pois o renascimento na história da arte estava ligado a rememorar conceitos já usados e padrões estéticos clássicos. Já Rosales, renasce no sentido de nascimento, de criação de novos conceitos, de colocar a mulher negra como protagonista na arte renascentista, coisa não feita na arte anteriormente.

Para além da ideia do movimento renascentista europeu, a artista propõe um renascer da arte, que inclui e evidencia a história e a cultura que foi subalternizada. Vejamos as obras a seguir:

Figura 3 - “A Criação de Deus” (da série New World Consciousness – “Consciência do Novo Mundo”)”. Artista: Harmonia Rosales. Técnica: Óleo sobre tela. Data: 2017. Dimensões: 55"h x 67"w. (imagem retirada de: https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales)

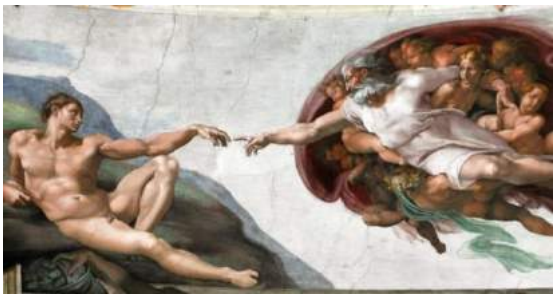


Figura 4 - “A Criação de Adão”. Artista: Michelangelo.Dimensões: 2,8 m x 5,7 m.Localização: Capela Sistina. Data: 1508-1515. Técnica: Afresco. Dimensão: 280 cm x 570 cm. (imagem retirada de: GOMBRICH, E. H. *A história da Arte*; tradução Álvaro Cabral.- [Reimpr.]. –Rio de Janeiro: LTC, 2012.)

Rosales propõe em sua obra (figura 3) “A Criação de Deus”. Nela, Deus é mulher e está sendo criada por uma, sendo negras todas as personagens mulheres retratadas. A artista propõe a inversão dos papéis de Adão (figura 4) de Michelangelo: a de um homem branco por uma mulher negra, uma deusa.

Nessa obra (figura 3), a artista coloca as personagens nas mesmas posições que as da criação de Michelangelo, invertendo apenas o gênero e a cor dos

personagens. Eles e elas também são criados por uma pessoa mais velha, no caso da figura 3, por uma mulher de cabelos brancos, e no caso de Michelangelo (figura 4) por um senhor de cabelos brancos.

Rosales possui uma perspectiva que propõe a ideia de pertencimento da América Latina à História, à Arte e a uma obra que é um símbolo universal de arte, como o teto da Capela Sistina. A obra agora faz sentido para a artista. Nesta concepção, Pareyson (1989) propõe:

> *A arte não transmite significados, mas exprime sentidos. Sentidos não conceituáveis e irredutíveis a palavras. A arte abre-me um campo de sentido por onde vagueiam os meus sentimentos, encontrando ali novas e múltiplas maneiras de ser (PAREYSON, 1989, p. 85).*

É nesse ser mulher negra que Rosales incorpora em suas obras os sentidos, e traz uma representatividade para todas as suas semelhantes que, certamente, não se viram no espelho colonizado da arte "universal".

Fica evidente na representação de Rosales o controle social, imposto em nossa cultura, que é parte do conceito de globalização. Uma globalização que exclui tudo que é diferente do europeu. Precisamos nos atentar que a arte na América Latina não seja apenas algo à parte, mas que ela existe assim como a arte europeia, e faz parte da história da arte, bem como as mulheres que foram esquecidas. A artista sugere, e o que nós queremos é uma História da Arte que mostre todos os seus períodos e lugares, sem supremacia, sem "melhor" ou "pior", mas arte de diferentes culturas e espaços. Vejamos as próximas imagens:

Figura 5 - "A mulher Virtuosa". Artista: Harmonia Rosales. Técnica: Óleo sobre tela. Data: 2017. Dimensões: 81"h x 54"w.(imagem retirada de:https://www.instagram.com/honeiee/?utm_source=ig_embed&ig_rid=89cfb6a3-fd6d-4427-bd95-dd128bafdf2d).

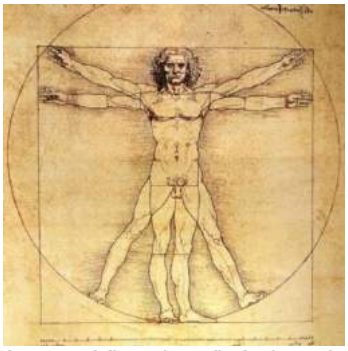


Figura 6 -"Homem Vitruviano". Artista: Leonardo da Vinci. Data: 1490. Técnica: Lápis e tinta sobre papel. . Dimensões: 35 cm x 26 cm. (imagem retirada de:GOMBRICH, E. H. *A história da Arte*; tradução Álvaro Cabral.-[Reimpr.]. –Rio de Janeiro: LTC, 2012)

Na emblemática representação da figura humana de Leonardo da Vinci (figura 6), o artista calculou a proporção exata do corpo humano e empregou uma

imagem que ficaria como símbolo de uma das características da arte renascentista e de seus cânones: o antropocentrismo, que atribui ao ser humano uma posição de centralidade em relação a todo o universo, seja como um eixo ou núcleo em torno do qual estão situadas espacialmente todas as coisas.

Por mais que a ideia seja o ser humano, a representação de da Vinci é um homem branco, com genitália e músculos. Um típico homem europeu. Segundo Garcia e Vernica[6] (2016), isso se justifica na arte/educação, pois o currículo globalizado é um currículo eurocêntrico:

> *O currículo tem claramente a ver com essas relações de poder. Seleciona uns conteúdos, descarta outros hierarquiza conhecimentos e exclui outros. (...) O conceito moderno de "Belas Artes" levam implícito o conceito de beleza que tem a ver com a boa forma, a proporção áurea, a perspectiva linear com um ponto de funga, o conceito do artista "único", o canon de sete cabeças, os materiais nobres. O marco e o pedestal, a ideia do original e da obra que perdura no tempo (GARCIA e VERNICA, 2016, p. 28).*

Em sua obra "A mulher Virtuosa" (figura 5), Rosales insere como centro do universo uma mulher negra, propondo um giro decolonial, em uma representação tão caricata e emblemática como a de da Vinci. Levar essa obra (figura 5) de Rosales para sala de aula é trazer referências imagéticas outras, que não aquelas que os estudantes estão sempre habituados a ver e a estudar. Para Oyěwùmí (2021),

> *O surgimento da mulher como categoria identificável, definida por sua autonomia e subordinada aos homens em todas as situações, resultou em parte, da imposição de um Estado colonial patriarcal. Para as fêmeas, a colonização era um duplo processo de interiorização racial e subordinação de gênero. (...) A criação de "mulheres" como categoria foi uma das primeiras realizações do Estado colonial (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 189).*

Em síntese, o processo de colonização da sociedade criou a categoria "mulher" e associou a ela tudo que fosse inferior, frágil e subordinado. A obra "A mulher Virtuosa" (figura 5) de Rosales se torna relevante porque ela propõe uma nova concepção de antropocentrismo, em que a mulher negra é o centro do universo, posta em uma associação de pessoa forte, assim com um homem.

2. Harmonia Rosales nas aulas de Arte: caminhos para a decolonialidade

[6] GARCIA, J. e VERNICA, M C. Gabatendo el cuento de las bellas princesas: desde el aula pensando metodologías educativas otras . In: BORSANI, M. E. e MELENDO, M. J. (comp.).**Ejercicios decolonizantes II: arte y experiências estéticas desobedientes**. Buenos Aires: Del Signo, 2016. p. 28.(tradução nossa).

O processo de ensino e aprendizagem a partir das obras de Rosales, durou cerca de duas semanas de aula, totalizando 6 horas-aula, em uma turma de 8º ano na escola Municipal Elpídio Reis.

A proposta de trabalho com a artista faz parte do caderno de atividades[7] da escola, que foi realizado dentro do 3º bimestre, no mês de setembro de 2021, em que foi retomado o conteúdo do Renascimento, fazendo um contraponto com as obras de Rosales.

Na primeira atividade, a professora instigou os alunos e as alunas a observarem as obras (figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6) presentes nesse artigo, observando relações e diferenças entre as criações de Rosales (figuras 1, 3 e 5) e as dos renascentistas Sandro Boticelli (figura 2) Michelangelo (figura 4) e Leonardo da Vinci (figura 6).

Os alunos e as alunas rapidamente perceberam que os personagens principais foram substituídos. Então, para ser respondida como tarefa no caderno de atividades, perguntou-se a todos os estudantes: “Por que você acha que a artista resolveu substituir os personagens das obras por mulheres negras? Qual a relevância da ação da artista para a sociedade atual?” E as respostas trouxeram boas reflexões para a aula. Vejamos o relato da aluna Pérola: “Para representar a cultura africana e porque as mulheres negras eram muito mal representadas”.

Destacamos também o relato de mais duas alunas, Stefane e Giovanna. A primeira disse:

> *Para tentar retratar que os negros também “nasceram”, assim como os brancos. Deus criou o negro e o branco. Acho que essas obras serviram de exemplo que os negros devem ser tratados como os brancos. Que os negros também são uma arte.*

A segunda aluna relatou que: “A importância da artista na sociedade vai muito além do entretenimento. Em um país tão desigual como o Brasil, dificilmente outras ações são tão eficientes quanto o papel da arte”.

Nas declarações das alunas, é possível perceber a identificação com a artista e com a sua poética de enfretamento da colonialidade na arte. Ademais, as alunas conseguiram compreender o papel da arte contemporânea na sociedade, de

[7]A partir do contexto pandêmico de março de 2020, foi adotado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS, a realização de um caderno de atividades para que todos os alunos e as alunas recebessem atividades para serem feitas presencial ou remotamente, dependendo da escolha optada pelos pais, mães ou responsáveis. Partimos da ideia de que mesmo a prefeitura impondo um caderno de atividades para todas as disciplinas, nas aulas de artes não fazemos atividades e sim, promovemos processos de criação, então essas atividades são elaboradas pensando em etapas de um processo de criação.

desconstrução desses estereótipos e da proposição de uma realidade mais justa e igualitária. O contato com a arte torna nossos educandos mais sensíveis ao mundo.

A segunda parte da atividade consistia em fazer com que os alunos e as alunas partissem da poética de Rosales para se colocarem nas obras de arte renascentistas. Os resultados foram surpreendentes. Destaco o trabalho a seguir (figura 7) em que a aluna Sofia representou a Yara estabelecendo uma relação com as obras “O nascimento de Vênus” e “O nascimento de Oxum”. A estudante substituiu a Vênus de Botticelli por a deusa das águas, apropriando-se do folclore brasileiro com a lenda da Yara. Na figura, Yara possui uma cor e um biótipo não padronizado: trata-se de uma mulher negra, não muito magra; em seu rosto há uma pintura semelhante a dos povos originários. Há um pescador tentando apanhar a sereia, e suas vestimentas são parecidas com as roupas dos colonizadores brasileiros. Os anjos que cercam e protegem a sereia são referência de outro personagem folclórico brasileiro: o curupira.

A aluna usa de elementos da pintura original “O nascimento de Vênus” (figura 2) como cenário. A questão de Vênus sair de uma concha, em forma de sereia, contextualiza a obra para seu lugar: a cultura popular brasileira. Assim como Rosales, a aluna, de maneira intuitiva, após conhecer o trabalho da artista, propõe um giro decolonial.

Figura 7 -“Yara, a moça das águas”. Desenho da aluna Sofia – 8º E. Técnica: Lápis de cor e caneta esferográfica sobre papel. Dimensões: A4. (imagem de acervo pessoal).

A ilustração da aluna Sofia e os relatos apreendidos exemplifica a importância da representatividade em todos os lugares, seja nas obras de arte, seja na sala de aula. Muitas alunas se sentiram representadas nas obras de Harmonia Rosales e questionaram seu ser/estar no mundo: brasileiras e latino-americanas.

Considerações finais

Ao analisarmos as obras de Harmonia Rosales, perecemos a potencialidade de levantamentos e reflexões acerca da colonialidade na sociedade atual, que nos

faz refletir sobre a importância do giro decolonial para que mulheres negras, assim como a artista, se sintam representadas na arte.

Pensar na desconstrução dos estereótipos de gênero e de arte, por meio da perspectiva decolonial, é como propõe Castro (2020, p. 149) "[...] abandonar as categorias de análise dicotômicas típicas de um modelo de pensamento eurocêntrico, tais como "civilizado/não civilizado", "natural/racional, "homem/mulher", "hetero/homo", "superior/inferior" [...]". É pensar que não existe uma maneira de ser e estar no mundo, mas múltiplas. É respeitar e querer saber sobre o outro. Pois sabemos que na sociedade atual, não temos apenas duas maneiras de ser, não podemos mais limitar nosso ensino em feminino e masculino, em arte (europeia) e não arte (tudo que foge da arte europeia).

Para que encontremos novas e múltiplas maneiras de ser, precisamos ver obras de arte de vários lugares, que representem várias pessoas, que nos contem várias histórias e culturas e, dessa forma, estaremos libertos para criar nossa própria visão de mundo, que será ampla e naturalmente decolonial.

Nesse sentido, Mignolo[8] (2019) ressalta que a libertação colonial não é pregada ou forçada, como foi nossa colonização no Brasil

> *Cada um de nós é responsável por nossa própria libertação decolonial. Ou seja, ninguém pode descolonizar-nos ao mesmo tempo em que cada um de nós não pode descolonizar ninguém, uma vez que cada um é responsável por sua própria decolonialidade (MIGNOLO, 2019, p. 9).*

Portanto, é no acesso às novas Artes e Histórias das culturas de outros países, em especial da América Latina, que nossos alunos se sentirão à vontade e abertos a se decolonizarem por si só.

Esse acesso fará com que os alunos e alunas se sintam mais pertencentes à História, mais pertencentes à sociedade. Ademais, é por meio da leitura, fruição e interpretação de obras que discutam gênero e identidade que nossos estudantes perceberão estar mais acolhidos e prontos para definirem e escolherem como querem ser e estar no mundo. Ninguém poderá definir o que somos além de nós mesmos. O que nós como educadores podemos fazer, é garantir que esses alunos e essas alunas tenham possibilidades de autoconhecimento, a ferramenta mais poderosa para a emancipação humana.

[8]MIGNOLO, W. Prefácio. In: BORSANI, M. E. e MELENDO, M. J. (comp.). **Ejercicios decolonizantes II: arte y experiências estéticas desobedientes**. Buenos Aires: Del Signo, 2016. p.07- 13. (tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ARTISTAS LATINAS**. Harmonia Rosales.** Acessado em 04 de Outubro. 2021. Online. Disponível em: https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013 . Acessado em 04 de Outubro. 2021. Online. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004

BARBOSA, A. M.; AMARAL, V. **Mulheres não devem ficar em silêncio**. São Paulo: Cortez, 2019.

BRAGA, A. **Retratos em preto e branco: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CASTRO, S. In: Condescendência: estratégia pater colonial de poder. HOLLANDA, H. B. (Org.) **Pensamentos Feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 141- 152.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, 54ª edição.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, 60.ªedição.

GARCIA, J. e VERNICA, M C. Gabatendo el cuento de las bellas princesas: desde el aula pensando metodologías educativas otras. In: BORSANI, M. E. e MELENDO, M. J. (comp.). **Ejercicios decolonizantes II: arte y experiências estéticas desobedientes**. Buenos Aires: Del Signo, 2016. p. 28. (tradução nossa).

GOMBRICH, E. H. **A história da Arte**; tradução Álvaro Cabral. [Reimpr.]. –Rio de Janeiro: LTC, 2012.

LUGONES, M. In: Colonialidade e Gênero. HOLLANDA, H. B. (Org.) **Pensamentos Feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro : Bazar do Tempo, 2020. p.53-83.

MIGNOLO, W. Prefácio. In: BORSANI, M. E. e MELENDO, M. J. (comp.)**. Ejercicios decolonizantes II: arte y experiências estéticas desobedientes**. Buenos Aires: Del Signo, 2016. p.07- 13.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**; tradução: Wanderson Flor do Nascimento. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PALERMO, Z. Alternativas locais ao globocentrismo. In: **Giro decolonial II: Gênero, raça, classe e geopolítica do conhecimento**, v.3 n.2,2020, Acessado em 30 de abril. 2021. Online. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/issue/view/189 .

QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad/racionalidad.** Lima: Perú Indígena. 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. LANDER, E. (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp.227-278. Acessado em 24 de maio. 2021. Online. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

A DEFICIÊNCIA VISUAL NAS PESQUISAS EM ARTES VISUAIS: ACHADOS DA BDTD

Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos de Andrade[1]
Fabiana Souto Lima Vidal[2]

Resumo:

Este trabalho é parte da construção cartográfica do Estado da Arte que compõe a dissertação "Ensino das Artes Visuais e a Deficiência Visual: docência em escolas públicas da cidade do Recife" que vem sendo desenvolvida no PPGAV UFPE/UFPB - Mestrado em Artes Visuais. Recorremos à BDTD, com o recorte temporal de 2010 a 2020, a fim de buscar estudos no campo das Artes Visuais que englobam a educação inclusiva e a deficiência visual. Os estudos encontrados contribuíram para a pesquisa em desenvolvimento, apontando elementos norteadores para o campo das Artes Visuais e da Educação Inclusiva, deixando pistas sobre o debate legal, o debate teórico e os caminhos metodológicos percorridos.

Palavras-Chave: Ensino das Artes Visuais. Educação inclusiva. Deficiência Visual. Estado da Arte.

Résumé:

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la construction cartographique de l'état de l'art qui constitue la thèse « Enseigner les arts visuels et le handicap visuel : l'enseignement dans les écoles publiques de la ville de Recife » qui est en développement dans le PPGAV UFPE/UFPB, Master en Arts Visuels. Nous avons eu recours au BDTD, avec la période de 2010 à 2020, afin de rechercher des études dans le domaine des Arts Visuels qui englobent l'éducation inclusive et la déficience visuelle. Les études trouvées ont contribué à la recherche en cours, en indiquant des éléments directeurs pour le domaine des Arts Visuels et de L'Éducation Inclusive, en laissant des indices sur le débat juridique et théorique et les voies méthodologiques suivies.

Palavras-Chave: Enseignement des Arts Visuels. Éducation inclusive. Déficience visuelle. État de l'art.

1. Introdução

[1] Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba (PPGAV).

[2] Docente de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Doutora em Educação (2016) e Mestre em Educação (2011) pela UFPE. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB. Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPE. Editora-chefe da Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (GPECAE) e integrante da Rede de Representantes da FAEB – PE. E-mail: fabiana.vidal@ufpe.br

Figura 1 – Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos de Andrade, 2021. Pistas Cartográficas. Pintura em técnica de aquarela e nanquim (Arquivo pessoal).

O presente artigo faz parte da pesquisa intitulada “Ensino das Artes Visuais e a Deficiência Visual: docência em escolas públicas da cidade do Recife”, vinculada à linha de pesquisa Artes Visuais e seus processos educacionais, culturais e criativos do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba (PPGAV UFPE/UFPB) que surge do interesse em compreender a prática de professores(as) de Artes Visuais que trabalham com pessoas com deficiência visual, na sala de aula, em escolas da rede pública estadual, da cidade do Recife.

Como uma das etapas da pesquisa em andamento, de modo a estruturar o Estado da Arte, buscamos pistas em estudos já realizados, por entendermos que este tipo de estudo contribui para a constituição do campo teórico da área de conhecimento que estamos inseridas, uma vez que procura identificar elementos para pensar a construção da teoria e da prática, apontando os limites, possibilidades e caminhos do campo em que se move a pesquisa. Segundo Messina (1998, p. 01),

> *Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática.*

Dito de outro modo, as pesquisas do tipo Estado da Arte são estudos que objetivam mapear e sistematizar a produção em determinada área de conhecimento, identificando as principais temáticas, abordagens, resultados e lacunas de pesquisas já realizadas, assim como as pistas deixadas pelos(as) pesquisadores(as).

Romanowski (2002) apresenta procedimentos necessários à realização de um estado da arte: a escolha dos descritores para direcionar as buscas, escolha e localização dos bancos de pesquisas, assim como o acesso aos textos completos e o recorte temporal para delimitar o período da busca.

No recorte utilizado para o presente artigo, considerando os limites do texto, buscamos pistas de pesquisas e estudos realizados acerca das temáticas apresentadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002, sendo considerada importante por contemplar as pesquisas no campo da pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado, realizadas nas diferentes instituições brasileiras.

Consideramos importante destacar que pensamos o Estado da Arte a partir da cartografia, uma vez que fomos contaminadas pelo desejo de traçar as rotas de pesquisa, por entendermos a cartografia como esse mapa em construção, enquanto “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2006, p. 23).

A partir do exposto, afirmamos que entendemos a cartografia como uma mistura de encontros e desencontros, que reverberam os movimentos emergindo na pesquisa, apropriando-nos dos textos encontrados, buscando o que nos interessa para o trabalho em desenvolvimento, da busca pela pertinência com o tema, com um desejo e um direcionamento. Desse modo, ela surge como orientadora para este recorte do Estado da Arte com uma intencionalidade, evidenciando a riqueza de temas, e o desejo de ir além do já pesquisado, nos indicando caminhos e no que precisamos avançar. A seguir, apresentamos a escrita e os fios que vão se entrelaçando com informações e discussões realizadas no campo investigativo, a partir dos estudos realizados e encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo o período de 2010 a 2020 como recorte temporal.

Destacamos que realizamos em um primeiro momento algumas experimentações de possíveis descritores, por entendermos que essas experimentações serviriam como balizadores para refinar as palavras que melhor se adequem à nossa busca, trazendo uma amplitude de pesquisas realizadas. Ao mesmo tempo, consideramos que dentro do próprio campo da Educação Inclusiva algumas nomenclaturas mudaram com o tempo e com o refinamento dos debates. Assim, quanto aos descritores, em função da dificuldade de encontrar trabalhos de modo expressivo em apenas uma categoria que contemplasse o nosso objeto de pesquisa, optamos por agrupá-los de dois modos: 1. Ensino de Artes e Deficiência Visual; 2. Ensino de Artes, Educação inclusiva, Prática Docente.

Uma vez encontrados os estudos, realizamos a leitura dos títulos, leitura dos resumos e das palavras-chaves. Quando esta não foi suficiente, por não nos trazer informações mais detalhadas, partimos para leitura dos sumários e das introduções e metodologias das dissertações e teses, fazendo uma seleção do que se aproxima da pesquisa em desenvolvimento no PPGAV UFPE/UFPB.

2. Os primeiros achados

Considerando o mapeamento com os descritores, ensino de artes e deficiência visual, encontramos um total de 43 estudos. Em seguida, com o segundo agrupamento de descritores – ensino de artes, educação inclusiva e prática docente – e encontramos um total de 25 estudos. Após mapearmos a partir das demais etapas, resultaram sete pesquisas que direcionaram-se para nossa pesquisa, das quais, seis foram desenvolvidas no âmbito do Mestrado e apenas uma pesquisa de Doutorado, conforme apresentaremos a seguir.

Salientamos que, dos estudos encontrados, um foi realizado na Universidade de Brasília (UnB), três na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), uma pesquisa na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), uma pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e uma pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

3. Adentrando nos estudos

O primeiro trabalho encontrado, “O ensino de arte e a educação inclusiva: um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo – PB”, a pesquisadora Marines Salviano Alves (2016), da Universidade Federal da Paraíba, buscou compreender como docentes de Artes Visuais desenvolvem suas práticas pedagógicas inclusivas com

estudantes com deficiência, nas escolas municipais de Cabedelo - PB. Esta dissertação que se refere a um estudo de caso, contém conteúdos pertinentes à nossa pesquisa, contribuindo com reflexões acerca da prática inclusiva, das políticas públicas para uma educação inclusiva, da formação de professores(as) em Artes Visuais e da inclusão na teoria e prática educacional.

No segundo estudo “Vi(ver) arte: por uma educação em artes visuais inclusiva” da autora Taís de Magalhães de Santiago (2016), desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB), encontramos informações pertinentes, sobretudo quando a autora explana questões relativas ao ensino, a aprendizagem e às artes visuais em um contexto inclusivo. A pesquisa, teórico-prática, teve como objetivo elaborar um material de ensino de artes no contexto inclusivo, para tanto, foi produzido em sala de aula adaptações de obras a serem trabalhadas. Para tanto, foi organizada uma pesquisa dividida em quatro etapas: a segunda compreendendo a observação da prática do ensino de artes para estudantes cegos (as); a terceira desenvolvendo práticas de ensino de artes visuais e a quarta etapa com a elaboração de um programa de ensino de artes visuais na perspectiva da inclusão. Assim, a pesquisa foi elaborada em quatro etapas e dentre as quais destacamos a segunda, a terceira e a quarta, como importantes para o nosso estudo, pois relatam temas pertinentes, com uma narrativa esclarecedora no que se refere a alguns pontos relacionados com o ensino e a prática de Artes Visuais para os estudantes cegos num prisma inclusivo.

Já o terceiro texto, “Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência", defendido por Marielle Duarte Carvalho (2017) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), traz importantes pistas para a pesquisa em desenvolvimento. A autora contempla temáticas sobre inclusão, deficiência, ação pedagógica e sobre a audiodescrição e considerando esse recurso de acessibilidade como fundamental para os/as estudantes com deficiência visual, que deve ser utilizado em sala de aula pelo docente, permitindo que os/as estudantes com deficiência visual entendam e acessem os conteúdos apresentados em sala de aula tais como, filmes, peças de teatros, fotografias, materiais usados em explanação, entre outros.

Ao adentrar na quarta pesquisa encontrada, “Ensino de Artes Visuais para pessoas com deficiências visuais”, realizada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I e defendida em 2017, de autoria de Maria das Graças Leite de Souza, nos deparamos com um percurso metodológico que buscou entender como docentes adequam as práticas de ensino para trabalhar com estudantes com deficiência visual e como estes aprendem por meio dessas estratégias. Esse estudo relata sobre o ensino das Artes Visuais com um percurso de uma educação inclusiva. Também nos faz pensar em como fazer e quais

estratégias podemos utilizar para trabalhar com estudantes com deficiência visual como docente de Artes Visuais, refletindo sobre os desafios e possibilidades das estratégias.

Por sua vez, a quinta pesquisa, desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 2019, tem como título “O ensino de Artes Visuais na escola: desafios e ideais docentes”. A autora, Flávia Demke Rossi, buscou compreender as realidades e aspirações dos(as) professores(as) de Artes Visuais de Pelotas acerca do exercício de sua profissão. Este estudo aponta importantes pesquisadores(as) da Educação e da Arte-Educação, que são referenciais para a dissertação e para a investigação que estamos iniciando, tais como: Arroyo (2000), Morin (2015), Freire (2016), Nóvoa (2009), Tardif (2014), Shulman (2014), Dewey (2010), Duarte Júnior (2001), Iavelberg (2017) e Ferraz e Fusari (2010). Por outro lado, este estudo vem trazendo argumentos significativos para nossa pesquisa, no que especifica as dificuldades no cotidiano da escola, enfrentados no ensino das Artes Visuais pelos(as) docentes(as).

Como dito anteriormente, ainda na BDTD e com o mesmo recorte temporal,recorremos a outro agrupamento de descritores, a saber: ensino de artes, educação inclusiva e prática docente. Encontramos mais duas pesquisas significativas e que somamos às demais apresentadas acima. Sendo assim, a sexta pesquisa “Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva", 2016, de autoria de Marta Regina Sene, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), determinou as relações entre a arte e inclusão, contemplando também a teoria da criatividade e o currículo de arte. A base teórica fundamenta-se nos pressupostos do campo da Educação, da Educação Especial, da Arte/Educação, do Currículo e da Teoria da Criatividade. A autora constatou neste estudo, que o fazer docente é híbrido, pois cada docente usa o currículo de um modo diferenciado, dependendo da sua formação e das suas preferências. Esse estudo contribui para a nossa pesquisa com referenciais teóricos de pesquisadores(as) como Lippmann (2002); Reilly (2010) entre outros(as), uma vez que relacionam artes e a inclusão.

Por fim, o sétimo estudo tem como temática a investigação “Afluentes e confluências: o desaguar dos sentidos na arte/educação inclusiva”, realizada em 2017, da autora Caroline Moreira Bacurau, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A presente pesquisa discorre sobre a Educação Formal em Artes Visuais, numa perspectiva de Educação Inclusiva, partindo de propostas que sinalizam a multissensorialidade nas Artes Visuais. Para tanto, a autora buscou como aporte trabalhos de três artistas brasileiros (as) contemporâneos, como referência para as ações na sala de aula, Hélio Oiticica, Lygia Clark e Ernesto Neto. No tocante à concepção de inclusão escolar fundamentada em Carvalho (2004) e Pacheco (2007) e sobre orientações metodológicas para o ensino das Artes Visuais, a autora recorreu

à Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Segundo a autora, no ensino de Artes Visuais, o foco deve estar voltado às práticas que abordem leituras e criações individuais, ações e trabalhos em coletivos, e que essas práticas apresentam sentido para os(as) estudantes e partam de experiências significativas. Deste estudo, destaco que discordo da autora quando relata que a Abordagem Triangular é uma orientação pedagógica, pois a Abordagem Triangular é epistemologia, é construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva não somente do(a) estudante, mas também do(a) docente, como vem sendo discutido vastamente pelos/as estudiosos do campo da Arte/Educação (BARBOSA, 2004; AZEVEDO, 2016).

4. Algumas considerações

Ao final do presente estudo, percebe-se, nas seis dissertações e na tese encontrada, que os mesmos contribuíram para a pesquisa acadêmica em desenvolvimento, apontando elementos que são norteadores para o campo das Artes Visuais e da Educação Inclusiva. Também sentimos a necessidade de, a partir de todo o processo vivido e na medida em que o Estado da Arte foi sendo construído, passarmos a ter um novo olhar e a fazer um mapeamento para outros contextos e eventos acadêmicos. Assim, o desenho inicial da Cartografia trouxe pistas importantes para a construção do Estado da Arte que vem sendo desenvolvido, com estudos pertinentes para nossa pesquisa, onde fizemos vários refinamentos, selecionando pesquisas significativas, estudos que tecem sobre as Artes Visuais e a pessoa com deficiência visual, que foram analisados, a partir de autoras e autores que realizaram estudos significativos.

4. Referências

ALVES, Marinês Salviano. **O ensino de arte e a educação inclusiva: um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo – PB** - nov. 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_8a2b1499a78396494b0cce29e0d5f443. Acesso em 15 ago. 2020.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A abordagem triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora.** Jaboatão dos Guararapes, PE: SESC, 2016.

BACURAU, Caroline Moreira. Afluentes e confluências: **O desaguar dos sentidos na arte/educação inclusiva.** Dissertação-Universidade Estadual Paulista (UNESP), SP. 2017. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_8972989808c88d70308f83756e07f433. Acesso em 03 jun. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte**. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

CARVALHO, Marielle Duarte. **Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_2105a95dd5ff95bda782776257f127fa. Acesso em: 12 maio 2020.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de La investigacion acerca de La formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REUNIÓN DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO, México, 1998.

ROLNIK, S. (2006). Cartografia sentimental. Porto Alegre, RS: Sulina/ Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROMANOWSKI, J. P. **Licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações (1990-1998). 2002. 132 f. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROSSI, Flávia Demke. **O Ensino de Artes Visuais na escola: desafios e ideais docentes**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_e9c0a91eaf69cb93ea57dc31f3a984fc Acesso em: 15 mai. 2020.

SANTIAGO, Taís de Magalhães. **Vi(ver) arte: por uma educação em artes visuais inclusiva**. 2016. 113 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_33ac4afa2900dda212bbd2c1dff8b07e
Acesso em: 17 mai. 2020.

SENE, Marta Regina. **Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva.** Tese Universidade Estadual Paulista (UNESP) SP. 2016. Disponível em:. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_f9e09d9b0ac9c056587f60b695ddb14b
Acesso em: 5 de jul, 2021.

SOUZA, Maria das Graças Leite de. **Ensino de Artes Visuais para pessoas com deficiências visuais na Universidade Federal da Paraíba-Campus I.** 2017. 143 págs. Dissertação apresentada ao PPGAV/UFPB/UFPE, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_53e1be3c8dd6275212e8fba7541d39bb. Acesso em: 10 jul. 2021.

A POÉTICA DE CRIANÇAS DE TERRREIRO: O DESENHO COMO REINVINDICAÇÃO DA ANCESTRALIDADE

Karina Constantino Brisolla [1]
Nádia da Cruz Senna[2]

Resumo:
O presente artigo apresenta o percurso de um ciclo de oficinas que ministrei no Ilê Axé Mãe Nice D'Xangô, Jaguarão/Rio Grande do Sul, terreiro onde sou ìyàwó. Dois são os elementos disparadores deste estudo: a) As vivências estéticas as quais fui exposta a partir do momento em que me mudei para sul do Sul e passei a vivenciar a cultura de terreiro. b) Os desenhos, a poética, a representação do imaginário da criança de terreiro como reinvindicação da ancestralidade. Esta pesquisa está sendo empreendida no Mestrado em Artes Visuais onde venho construindo uma reflexão sobre a colonização cognitiva e social em um estudo de caso desenvolvido com duas crianças que nasceram no terreiro o qual pertenço.

Palavras-Chave: Arte/Educação; Candomblé; Educação das Relações Étnico-Raciais

Resumo em língua estrangeira:
Este artículo presenta el camino de un ciclo de talleres que ministré en el Ilê Axé Mãe Nice D'Xangô, Jaguarão/Rio Grande do Sul, el terrero de donde soy ìyàwó. Hay dos elementos que desencadenan este estudio: a) Las experiencias estéticas a las que fui expuesta desde el momento en que me mudé al sur del Sur y empecé la vivencia de la cultura del terrero. b) Los dibujos, la poética, la representación del imaginario del niño de terrero como reivindicación de la ancestralidad . Esta investigación se está realizando en el Maestría en Artes Visuales donde vengo construyendo una reflexión sobre la colonización cognitiva y social en un estudio de caso desarrollado con dos niñas que nacieron en el terrero al que pertenezco.

Palavras-Chave: Educación artística; Candomblé; Educación en relaciones étnico-raciales

1. Apresentação

O presente trabalho articula uma reflexão sobre a colonização cognitiva e social em um estudo de caso desenvolvido com duas crianças que se relacionam com o espaço do terreiro desde o nascimento, as irmãs Isabela e Rafaela. As conheci no ano de 2016, quando comecei a frequentar o Ilê Axé Mãe Nice D'Xangô, localizado aos pés da pedreira na cidade de Jaguarão/Rio Grande do Sul.

[1] Bacharela em Produção e Política Cultural pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestranda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

[2] Professora Associada, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

– Oi! Eu sou a Rafinha, o que você tá fazendo aqui na casa da minha vó?

Foi assim que a neta mais nova da Iyálorixá Nice D'Xangô me recebeu na primeira vez em que nos vimos no terreiro. Iyá significa mãe, Iyálorixá: Mãe-de-Santo. É de sua responsabilidade o zelo espiritual e a diligencia do terreiro, sendo o cargo de responsabilidade máxima numa Casa de Axé.

Depois de frequentar o terreiro ao longo de um ano, entrei para o grupo cultural Abí Axé no ano de 2017. Abí significa Iniciado e Axé energia vital, força, poder presente em cada ser, energia sagrada dos Orixás. O grupo foi criado no dia 20 de novembro de 2015, dentro do Ilê Axé Mãe Nice D'Xangô, com o objetivo de combater o racismo religioso através de oficinas e apresentações artísticas.

Em realidade, o Abí Axé foi justamente o grande conector entre mim e a cultura de matriz afro-religiosa. Tendo sido criada em um lar cristão, em mim o medo e a demonização em relação a essa cultura eram profundamente incutidos. O que começou a ser transformado após assistir uma performance da dança dos Orixás realizada pelo grupo na Universidade onde cursava minha graduação. Aquela apresentação me levou a buscar Mãe Nice para que ela levasse o grupo a participar de um evento que eu estava produzindo na época, mas isso é história pra um outro momento. O que quero explicitar com esta passagem é: a arte me levou ao terreiro em um momento da minha vida onde sequer me identificava como artista.

Apesar do nome do grupo significar Iniciados no Axé, não é uma regra ser iniciado na religião para fazer parte do grupo. Assim, em 2019 eu tomei a decisão de firmar esse compromisso de vida e me iniciei no axé, passando a ser Ìyàwó. Nesse processo de assentamento de minhas raízes naquele espaço, a convivência com as meninas aumentou e criamos uma relação ao longo desses anos.

Curiosa e extrovertida, Rafinha, que na época em que nos conhecemos devia ter por volta dos 4 anos, não demorou muito tempo para me apresentar aos desenhos que fazia com sua irmã:

– Olha que lindo o meu desenho! Sabe quem é? É a mamãe Yemanjá, o santinho da minha mãe. E olha o que a Isa fez, é a mamãe Oxum. – *e num tom mais baixo de como quem conta um segredo continuou* – A Isa sempre desenha a mamãe Oxum porque é o santinho dela.

A partir de então, os momentos de compartilhamento de desenhos e até mesmo o ato de desenhar passou a ser comum entre nós. Nesse processo, muito me foi ensinado sobre os signos, as representações e os arquétipos das entidades

cultuadas naquele Ilê – casa de santo. Daí em diante, passo a enxergar **o desenho se manifestando como o ponto[3] que evoca o cruzamento das dimensões do sagrado e do poético a partir da cosmo-percepção afro-brasileira**. Esta é a compreensão *orí*enta a presente pesquisa.

Em suma, temos os dois elementos disparadores deste estudo: a) As vivências estéticas as quais fui exposta a partir do momento em que me mudei para sul do Sul e passei a vivenciar a cultura de terreiro. b) Os desenhos, a poética, a representação do imaginário da criança de terreiro como reinvindicação da ancestralidade.

Atravessada pelas vivências aqui citadas, nasce então o desejo fomentar o cruzamento de arte e candomblé com as crianças do terreiro o qual faço parte. Assim, nas palavras a seguir, me atenho a descrever algumas das experiências vividas neste ciclo de oficinas cuja a proposta principal foi pensar no terreiro enquanto um espaço artístico educativo.

Um dos primeiros ensinamentos que recebi no Ilê foi que antes de se iniciar qualquer trabalho, primeiro pedimos agô – licença – aos que vieram antes, aos mais velhos e aos mais novos. Desse modo, antes de iniciarmos esse Xirê Conceitual[4], peço agô para encarnar neste texto as sabedorias de Exu, o senhor da comunicação, o mensageiro entre mundos, o dono das encruzilhadas.

> *"[...] a ele oferto um balaio de conceitos – viração de mundo/amarrações de encante/invocações de outros tempos – imantados no que chamo de Pedagogia das Encruzilhadas;" (RUFINO, 2019 p. 21).*

Elejo a pedagogia de Luiz Rufino como metodologia já que, como o próprio professor afirma, é nas encruzilhadas onde pipocam as possibilidades de transgredir a esse modelo monológico de mundo em que vivemos. É dos cruzos, das frestas, que brotam as raízes das sabedorias populares reinventando a vida. "[...] A encruzilhada nos possibilita uma crítica à linearidade histórica e às obsessões positivistas do modelo de racionalidade ocidental, atravessá-la é considerar os caminhos enquanto possibilidades." (idem, p. 31.)

[3] Na religião o ponto é a cantiga ou a reza que saúda, invoca a entidade. Aqui, entendo o desenho agindo fenomenologicamente de maneira semelhante ao ponto, uma vez que há o movimento de saudar/representar uma entidade. Se trata da incorporação de um saber a partir do ato de desenhar.

[4] Xirê Conceitual a partir de Vilma Piedade (2017) vai de encontro a uma abordagem metodológica que considera os conceitos como algo inacabado, mutável, circular (p. 16). "Sim, nosso Princípio é circular como as Rodas de Xirê no Candomblé." (p.23). Pensar a partir dessa ótica repele o movimento naturalizado de subalternização dos conhecimentos ditos "populares". Xirê significa roda, assim, as referências estão dispostas todos em um mesmo lugar, no Xirê – na roda – conceitual.

A pedagogia das encruzilhadas guia essa pesquisa pois é na encruza o lugar da cultura negra. Essa afirmação é encontrada nas sábias palavras de Leda Maria Martins em seu texto **Performances do tempo espiralar** (2002) onde a mais velha anuncia:

> *A cultura negra é o lugar das encruzilhadas. O tecido cultural brasileiro, por exemplo, deriva-se dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais recentemente, orientais. Desses processos de cruzamento transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos. Na tentativa de melhor aprender a variedade dinâmica desses processos de trânsito sígnico, interações e intersecções, utilizo-me do termo encruzilhada como uma clave teórica que nos permite clivas as formas hibridas que daí emergem. (p. 73)*

A proposta das oficinas tinha a intenção de deslocar o olhar das crianças para o cotidiano do terreiro, para as miudezas que muitas vezes nos passam despercebidas. Me coloquei no lugar de propor o deslocamento do olhar.

> *O filósofo Walter Benjamin falava em escovar a história a contrapelo. A importância de atentar para os fazeres cotidianos como caminho para escutar e compreender as outras vozes, além da perspectiva do fragmento como miniatura capaz de desvelar o mundo, é a chave da desamarração do ponto. Benjamin pensava também sobre a importância de o historiador ter pelo objeto de reflexão o interesse do olhar da criança pelo residual: é a miudeza que vela e desvela a aldeia, as suas ruas e as nossas gentes. O caboclo Pedra Preta, guia de Pai Joãozinho da Gomeia, dizia algo muito parecido em seus pontos. (SIMAS, 2020, p. 10)*

"Pedrinha miudinha
Pedrinha de Aruanda ê
Lajedo tão grande
Tão grande de Aruanda ê
Uma é maior, outra é menor
A mais pequena que nos alumeia"

A criação artística aqui, encarna um movimento de reivindicação da ancestralidade através cultura visual. Este movimento, por sua vez, nos convoca a assumir a responsabilidade de reencantar o mundo pela memória e pela estética afro-religiosa e a mirar constantemente no esfacelamento da colonialidade, termo que Rufino prefere denominar como *marafunda*, *assombro* ou *carrego colonial*, que:

> *[...] compreende-se como sendo a condição da América Latina submetida às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder. (idem p. 12)*

Assim, quando penso na representação da sacralidade afro-brasileira através da arte com crianças de terreiro, é minha intenção instigar um movimento de libertação

subjetiva e criar oportunidades para a aparição de novas visões do eu, dos outros e do mundo. Visões estas, que desafiam o consenso imposto pelo colonialismo – e reforçado no mundo moderno pela colonialidade/carrego colonial – de que há um conhecimento universal.

2. Oficinas

O primeiro passo foi a construção de um caderno de artista. Enquanto ensinava as etapas de encadernação, introduzi na conversa um dos preceitos fundamentais de uma Casa de Axé: *Kò sí ewé, kò sí Òrìsà* – Sem folha não tem Orixá e partindo deste fundamento, dialogamos sobre a importância do respeito e a preservação da natureza. Especialmente sobre o desperdício das folhas de papel, algo que dada a nossa convivência, eu já sabia que era um hábito a ser enfrentado.

Associar o cuidado da natureza com o preceito do terreiro funcionou muito bem. E quando eu disse as palavras “cadernos de artista” elas demonstraram muita animação. Quando terminamos a encadernação Isabela, de 8 anos, encheu a boca com orgulho pra dizer:

– Quando terminar, eu vou expor essa obra de arte pelo mundo!

Figura 1 – cadernos confeccionados na oficina, 2021. Acervo pessoal.

No segundo dia, a proposta era escolher algum elemento do terreiro e a partir dele fazer sua própria criação. Para isso foi disponibilizado lápis de cor, canetinhas, tecidos, tintas, folhas e flores secas. Propus que experimentássemos ao máximo as possibilidades com aqueles materiais.

Isabela olhou para o quarto de Santo e escolheu como referência um desenho de Oxumaré, o Orixá que representa a transformação, o movimento. Seus elementos são o arco-íris e a cobra. É tido como um dos Orixás mais belos e sua saudação é Arroboboi, Odara! Já Rafaela fez a cobra de Oxumaré, e depois escolheu a imagem de Oxóssi, Orixá representante das matas, da caça e da fartura. Rei de Ketu também

chamado de Odé. Sincretizado na umbanda como São Jorge na Bahia e como São Sebastião no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul. Contudo, quando estava terminando disse que não era mais Oxóssi, era a mãe-natureza.

Figura 2 – Isabela, Oxumaré, 2021, 15x20. Acervo pessoal.

Figura 3 – Rafaela, Cobra de Oxumaré, 2021, 15x20. Acervo pessoal.

Figura 4 – Rafaela, Oxóssi/Mãe-natureza, 2021, 15x20. Acervo pessoal.

Seguida dessa repentina mudança de ideia, Rafinha me pegou desprevenida ao falar desanimada:

– Ah Karina, eu não quero mais desenhar os santinhos, isso é chato e eu já sei deles... Eu quero fazer a pequena sereia!

Por alguns instantes isso me paralisou. Não pensei que manter o interesse na temática seria um desafio já que em algum momento elas realmente gostaram muito de desenhar “os santinhos”. Percebi que instigar o tal movimento de libertação subjetiva podia ser mais difícil do que eu imaginava inicialmente, mas naquele momento optei por deixa-las livres e observar o que as interessavam no momento.

Figura 5 – Rafaela, Sereias, 2021, 15x20. Acervo pessoal.

Figura 6 – Rafaela, Princesa boa, 2021, 15x20. Acervo pessoal.

Rafaela tem uma facilidade natural com manualidades se empolgou nas sereias. Isabela, mais insegura com seus traços, logo se frustrou por não conseguir fazer o que desejava e acabou desistindo da oficina aos prantos. Eu tentei de muitas

formas contornar a situação e voltar com a proposta inicial mas foi preciso aceitar que aquele dia já havia sido de muitos ensinamentos para todas nós, independente se o resultado não saiu como o planejado.

Confesso que o episódio me desestruturou um pouco. Sentia como se não estivesse chegando a lugar algum e naquele dia decidi que não dormiria[5] no terreiro. Era preciso me distanciar da situação para pensar em tudo o que havia acontecido. Me sentia frustrada tanto quanto a Isa com o seu desenho. Tive vontade de desistir como ela e quando saí de lá, chorei como ela chorou.

No dia seguinte eu sabia que precisaria de malandragem pra contornar a situação, mudar a estratégia na ginga. Mas, sobretudo, sentia a necessidade de ser sincera em relação aos meus sentimentos. Cheguei no terreiro e elas me receberam animadas. Eu, sem dizer uma palavra, vesti minha saia branca, acendi uma vela no quarto de santo e bati minha cabeça. Elas me esperavam com os materiais a postos e então lancei a pergunta:

– Vocês sabem por que eu estou aqui? Eu estou aqui propondo que durante duas horas, nós exercitemos a presença no nosso próprio corpo. Sabe por que? Porque a gente passa muito tempo olhando pras telas, assistindo coisas que não falam sobre a gente, que não se parece com a gente, que não contam as nossas histórias, que não nos representam.

Falei da minha tristeza ao sair do terreiro no dia anterior, falei sobre frustração, um sentimento difícil, mas que precisamos aprender lidar. Propus que antes de iniciarmos a oficina, respirassemos fundo e que toda vez que surgisse algum sentimento que nos tirasse do eixo, esse era o recurso que utilizariamos para nos estabilizar novamente. Depois as convidei para caminhar pelo terreiro, para sentir o espaço, a textura, o cheiro. Para que olhassemos cada pedacinho. E então lancei mais uma pergunta:

– Vocês sabem que lugar é esse?

– A casa da vovó – *responderam como se fosse óbvio*.

– Não. Aqui é o Reino de Xangô. Xangô e Oxum reinam aqui nesse terreiro. Eu sou muito grata por eles me permitirem entrar aqui, olha que honra, eu to pisando em um reino de verdade!

[5] Inicialmente, a proposta era que eu dormisse os quatro dias de oficina no terreiro devido a pandemia. Ainda que eu não tenha permanecido lá, todos os protocolos e medidas de segurança foram tomados para manter as crianças em segurança.

– ai Karina, a gente já sabe essas histórias..

– Que maravilha! Pois tem um monte de gente que não sabe. Aliás, vocês só sabem porque elas foram passadas ao longo do tempo até chegar no Vô Nilo[6], que contou para a vovó, que contou pra gente. E ai, vocês vão deixar essas histórias morrerem com vocês ou vão passar a diante? Temos muitas maneiras de contar isso para além da fala. Podemos cantar, dançar, escrever.. ou desenhar, é por isso que estou aqui. Estou convidando vocês pra desenhar essas histórias pra que elas não morram com a gente. Vocês querem? – *perguntei, no fundo, sentindo medo da resposta.*

Para meu alívio, elas se motivaram principalmente quando falei do Vô Nilo cujo já haviam comentado que sentiam saudade. Nesse dia, as criações das meninas foram completamente diferente dos dias anteriores. Rafaela desenhou Oxum e Yansã, me explicando:

–É a Oxum da Isa e minha Yansã, sabia que elas também são irmãs igual a gente?!

Já Isabela desenhou o Xangô e a Oxum da vovó. Concluímos o dia pela primeira vez sem brigas entre as irmãs, sem choros frustrados e com muita alegria para o dia seguinte. Quando penso nesse momento me vem à cabeça as palavras de Rufino que afirma: “O desafio da brincadeira é libertar os diabos das garrafas, creio que os deixar livres nos aumentam as possibilidades de enfrentamento das demandas de nossos mundos” (2019, p. 35). Ao olhar os desenhos, é nítido que uma drástica mudança ocorreu de um dia para o outro e para meu alívio, após a conversa que tive com as meninas, o movimento de suas criações foi natural. Ali me senti finalmente conseguindo libertar esses tais diabos das garrafas. Os desenhos das deidades que são demonizadas por uma sociedade racista finalmente voltaram a aparecer.

[6] Babalorixá Nilo D'Xangô (in memorian), pai de Santo da Iyálorixá Nice D’Xangô, meu avô de religião.

Figura 7 – Rafaela, Oxum e Yansã, 2021, 30x20. Acervo pessoal.

Figura 8 – Isabela, Xangô e Oxum, 2021, 30x20. Acervo pessoal.

No quarto e último dia de oficina, contamos com a participação da Iyá que nos contou um ìtan, Mitos, lendas, histórias que contam passagens dos Orixás pelo Àiyé – terra. O Ìtan era de Yemanjá, nome derivado de Yeye oman ejá, "Mãe cujos filhos são peixes", é a grande rainha do mar e Obaluayê, Obá: rei, Olu: senhor, Ayiê: terra. Senhor da Terra, Orixá da cura, da saúde. Ao final daquele momento onde nós, mais novas exercitamos a escuta da nossa mais velha, minha madrinha de religião, Aline D'Oxum se vestiu com os adês[7] do Orixá masculino e apareceu de surpresa para as meninas.

Enquanto a avó falava, Rafaela pegou uma boneca e começou a vesti-la como uma Yemanjá com os retalhos que estavam disponíveis. Já Isabela optou por seguir com seu caderno de artista, utilizando majoritáriamente de colagens de tecidos e palha da costa. Enquanto as meninas trabalhavam em suas criações. Foi servido pipoca, a comida de Obaluayê. Isabela esmilhagou algumas pipocas e colou em seu desenho dizendo que o santinho recebeu o ebó – oferenda.

Figura 9 – Isabela Yemanjá e Obaluayê, 2021, 30x20. Acervo pessoal.

3. Considerações finais

O ciclo de oficinas buscou o despertar artístico através da própria orixalidades das crianças por meio da criação de um caderno de artista com as narrativas cotidianas do terreiro em que elas crescerem. Contudo, para que a oficina funcionasse, foi necessário rememorar as meninas como as histórias dos Orixás

[7] Paramentos dos Orixás, no caso de Obaluayê, uma coroa feita de palha da costa e o xaxará.

sobreviveram até os dias de hoje e a importância da oralidade na cultura afro-brasileira, em especial para a religião.

Como esta foi uma atividade direcionada para crianças que tem familiaridade com essas histórias, meu papel ali foi instigar que as meninas registrassem, através de desenhos e colagens, as narrativas as quais já tinham conhecimento. Fazendo-as compreender que as histórias passadas por toda a linhagem da família de santo podem ser contadas e revividas também através de narrativas visuais.

Acionei o conceito do olhar infra-ordinário para si e para o espaço do terreiro, ressignificando a relação das meninas através de memórias afetivas de uma identidade ancestral personificada na figura do avô, saudoso Babá Nilo. Foi um constante exercício de voltar-se para a espessura sensível do mundo, interferindo no campo semântico a partir da produção de novos sentidos e narrativas que foram criadas.

Para o despertar dessa criação, objetos e signos religiosos foram acionados para avivar memórias em prol a criação de um novo corpo poético. Assim, busquei estimular a subjetividade das meninas agenciando-as a serviço da descolonização do olhar, do sensível, da cultura visual.

Se, por um lado, o corpo é uma abertura transcendente em direção a ser, ou seja, um devir que pode potencialmente vir a ser infinitas possibilidades; de outro lado, esse mesmo corpo é, também, fruto de um enraizamento situacional que viabiliza e condiciona concretamente os modos de ser e ver o mundo. Para quebrar essa dicotomia é que o olhar para o cotidiano se faz necessário, e inspirada por Agnès Varda, refugamos imagens do cotidiano, transformando as em poéticas visuais desenhadas.

Por fim, acredito que esta proposta ainda embrionária, está traçando uma trilha que aponta um caminho ainda a ser desbravado, sobretudo quando falamos de arte-educação e relações étnico raciais. Estimular o surgimento de uma subjetividade que autoriza o movimento de insurgência é cada vez mais urgente. Então que busquemos formas de retomar a potência criadora para a abertura a novos devires contra hegemônicos, inacabados, plurais e imprevisíveis, circulares, espiralados em prol do combate ao racismo religioso e da libertação subjetiva.

4. Referências

Livro
PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.
RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

Capítulo de livro
MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**. In: Graciela Ravetti; Márcia Arbex. (Org.). Performance, exílio, fronteiras, errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, v. 1.

Artigo
MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.32, n.94, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017
PEREC, Georges. **Aproximações do quê?** Alea: estudos neolatinos. Trad. Rodrigo Silva Ielpo. Rio de Janeiro: 7 Letras, v. 12, n. 1, 2010.

Documentário
LES GLANEURS et La glaneuse. Direção: Agnès Varda. Produção: Agnès Varda. Edição: Agnès Varda e Laurent Pineau. Elenco: depoimentos: Bodan Litnanski; Louis Pons; entre outros. França, 2000. (82 min.).

O ENSINO DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM TEA

Roberta Puccetti [1]
Victória de Oliveira [2]

O presente trabalho tem como objetivo refletir como arte pode contribuir para o desenvolvimento da pessoa com transtorno do espectro autista. Este artigo traz o relato da experiência da produção artística vivenciada com uma criança com TEA, a fim de demonstrar a importância do ensino de arte no desenvolvimento dessa criança. Este estudo de caso foi realizado em um trabalho de TCC da Universidade Estadual de Londrina, e esse artigo expõe um recorte dessa pesquisa, trazendo relatos sobre o trabalho desenvolvido. A pesquisa foi fundamentada nas concepções de Lev Vygotsky, bem como, autores que discutem teorias sobre o ensino da Arte e esse transtorno. Foram trabalhados elementos da visualidade por meio do fazer artístico, valorizando e destacando suas possibilidades e potencialidades e a importância da Arte no desenvolvimento das pessoas com TEA.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Transtorno do Espectro Autista. Formação de Professores

This paper aims to reflect on how art can contribute to the development of people with autism spectrum disorder. This article presents an account of the experience of artistic production lived with a child with ASD, in order to demonstrate the importance of teaching art in the development of this child. This case study was carried out in a TCC work at the State University of Londrina, and this article exposes an excerpt from this research, bringing reports on the work developed. The research was based on the conceptions of Lev Vygotsky, as well as authors who discuss theories about the teaching of Art and this disorder. Elements of visuality were worked through artistic making, valuing and highlighting its possibilities and potential and the importance of Art in the development of people with ASD.

Key words : Teaching of Art. Autistic Spectrum Disorder. Teacher training

Introdução

Mesmo com avanços em relação à legislação e aos direitos conquistados das pessoas com deficiência, muito ainda precisa ser revisto e

[1] Pós-graduanda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora da Universidade Estadual de Londrina(UEL).
[2] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)

repensado para a garantia dos direitos fundamentais de qualquer cidadão. Um dos aspectos é o pré-conceito, o desconhecimento e como essa sociedade lida com as diferenças.

Por que a primeira coisa em que pensamos ao ver uma pessoa deficiente/ diferente é na deficiência dela? Por que não olhamos para suas potencialidades? Mas ao ver uma pessoa com deficiência/diferente, tendemos a pensar, “coitado, nunca vai ser nada na vida”. Quão triste essa ideia é, e vazio é esse conceito!

As pessoas com o Transtorno do espectro autista - TEA vivenciam este panorama e também tem despertado um interesse dos profissionais, uma vez que os autistas estão chegando nas escolas e ainda existe muita dificuldade em trabalhar e aceita-los, sem contar com a falta de conhecimento e formação.

Vygotsky (1987) afirma que, a criança com um desenvolvimento que é marcado por qualquer deficiência, pode se desenvolver como outra que possui o desenvolvimento típico. Entretanto, é necessário considerar que seu progresso segue diferentes parâmetros, desenvolvendo-se de outro modo.

Assim, a Arte e seu papel no desenvolvimento humano, baseada nos conceitos e estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, propiciou o trabalho e descobertas da melhor forma de ajudar o desenvolvimento da criança em questão, bem como, entender seu desenvolvimento.

O presente estudo traz a elaboração, planejamento, acompanhamento, registro, avaliação e análise das atividades artísticas desenvolvidas com uma criança com TEA. As produções artísticas se embasaram em teorias que defendem a importância da Arte no desenvolvimento das pessoas. Teve como finalidade também, por meio de oficinas artísticas, mostrar o quão poderosa a Arte é, e como ela pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas com TEA.

Falando do Transtorno do Espectro Autista/TEA

De acordo com Mayra Gaiato (2018), no livro *SOS autismo*, “o TEA ou simplesmente autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais da pessoa acometida por ele”. O espectro do autismo possui uma variedade de características nas áreas da comunicação social e de interesses restritos e estereotipados, além de ser multifatorial.

Segundo estudo publicado em 2018 pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção de Saúde Americano (CDC – center for dissesse controle and prevencion), estima-se que atualmente o autismo afete uma em cada 59 crianças. Segundo dados do MEC (2015), a rede pública de ensino brasileiro atende cerca de 37 milhões de alunos, sendo assim, aproximadamente 600 mil crianças e adolescentes apresentam algum sintoma do transtorno do espectro autista.

Diante deste panorama de desconhecimento sobre o transtorno, presente não só na escola, mas também na sociedade como um todo, sobre as visões, os estigmas e os estereótipos que as pessoas têm a respeito do transtorno, foram aplicados dois questionários para subsidiarem essa reflexão.

O primeiro questionário foi desenvolvido e direcionado há um grupo de pessoas que tinha pouco ou nenhum contato com o autismo, com a meta de nos mostrar como as pessoas enxergam o TEA. O segundo foi voltado aos familiares e amigos, ou seja, pessoas que convivem com os Autistas. E os resultados foram: no questionário voltado ao público leigo com pouco ou nenhum contato com autistas ou com o tema, mais de 80% dos entrevistados já ouviram falar sobre autismo e pouco mais de 10% não sabem sobre o que se trata.

Foi pedido para que descrevessem brevemente o que entendiam sobre o autismo. Obtivemos variadas respostas, desde apenas um *“transtorno”* ou *“transtorno do desenvolvimento”*, *“não sei muito bem”*, *“uma deficiência*” e até mesmo *“uma doença mental”* ou *“uma doença que faz a pessoa não conseguir interagir”*.

O mais interessante dessas respostas foi ver que a maior parte das pessoas, inclusive as que caracterizaram o autismo como uma doença, na verdade deram ênfase a característica que algumas pessoas inseridas no espectro apresentam, a tendência de ser mais reservadas ou silenciosas, e até mesmo não serem socialmente tão interativas. De fato, alguns autistas apresentam essas características, mas não podemos dizer que toda a pessoa que tem algum nível de transtorno antissocial é autista.

Outro aspecto interessante é que 56,7% acreditam que são extremamente inteligentes (gênios), 33,3% responderam que não falam, 33,3% que são ótimos em matemática e 73,3% responderam que fazem movimentos repetitivos. Já 100% dos entrevistados acreditam que autistas odeiam ambientes com muito barulho e 6,7% acreditam que pessoas autistas nunca serão independentes, 36,7% acham que precisam de acompanhamento constante por toda a vida, 23,3% acham que os pais devem sofrer muito e 0% acham não podem ou nunca farão faculdade. Isso mostra o desconhecimento ou mesmo a divulgação equivocada sobre o transtorno.

Algo muito enfático foi a ideia que o autista é alguém necessariamente antissocial, que tem pouca ou nenhuma interação social e apresenta uma grande dificuldade em socializar em ambientes diversificados, ficando explicito o quanto a desinformação é responsável pelo preconceito e pelas visões estereotipadas e capacitistas que temos sobre a diferença, tanto para com o TEA, quanto para com qualquer outra condição que nossos pares venham a ter.

Já o questionário direcionado as pessoas mais próximas como a amigos, parentes, profissionais, tem uma compreensão maior do que seja o transtorno e que nem todos os autistas tem as mesmas dificuldades ou mesmo que todos são iguais. Como por exemplo nesta resposta:

“Transtorno que envolve o social, a fala, intelecto, emoções, sensorial, alimentação, neurônios”, “Autismo é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por três principais critérios diagnósticos, sendo eles:

Comunicação e na interação social, porém muitas características são peculiares de cada indivíduo", o que reforça novamente, além de ser uma resposta bem completa, o caráter de diversidade do autismo.

Visualizam que a maior dificuldade que um autista encontra vai desde a *"compreensão*", *"com mudanças em rotina diária", "a comunicação", "déficits na interação e na comunicação social", até a* "dificuldade de *falar"*. A resposta de uma avó que descreve que a maior dificuldade de seu neto é encontrar escolas que estejam preparadas para receber crianças autistas, e a compreensão dos pais dos demais alunos sobre o autismo, fala que nos faz refletir a importância do conhecimento e da interação social, para a desmistificação de estereótipos e facilitar a inclusão das pessoas com TEA.

A pesquisa demonstra a falta de informações que a maior parte das pessoas tem sobre o tema e nos mostra a importância de se trabalhar essas questões para que a população possa entender melhor sobre e assim compreender os limites, possibilidades e capacidades das pessoas com o transtorno.

O fato é que o autista, tal qual qualquer pessoa, tem suas potencialidades, limites, características e
individualidades, tem seus talentos, entender isso torna nossa compressão do mundo ao nosso redor, tanto sobre o TEA, quanto sobre qualquer outro tema ou pessoa, muito mais fácil.

Sobre a importância da Arte para o desenvolvimento da criança autista a pesquisa nos traz algumas respostas interessantes: *"A Arte, lhe dá uma maneira de comunicar, de interagir, de sentir, de viver!", "crianças autistas tem muito talento...eles são muito criativos e imaginários...", "A Arte certamente pode contribuir para a estimulação de habilidades que envolvem a coordenação motora dina, criatividade, além de servir como estratégia para proporcionar expressão de sentimentos, e pensamentos, sendo assim, também é válida como forma de comunicação"*.

Essa questão nos aponta como as pessoas veem a Arte e sua importância para os autistas, sendo até mesmo uma forma de comunicação para aqueles que apresentam dificuldades de fala.

A Arte tem um papel muito importante no desenvolvimento do ser humano como um todo, bem como na construção do conhecimento quando trabalhamos com uma criança com TEA e pudemos experimentar, experenciar as possibilidades e potencialidades da Arte para o seu desenvolvimento.

Da experiência à observação da criança estudada

O estudo de caso fala de uma criança de 6 anos, com Transtorno do Espectro Autista, diagnosticado depois de seus pais perceberem um atraso na fala. Ela recebeu o diagnóstico cedo e desde então recebe todo acompanhamento de vários profissionais para o seu melhor desenvolvimento.

Após inúmeras tentativas de trabalhar com as linguagens artísticas, como pintura e desenho, a criança sinalizava um desconforto, um desinteresse que motivou a procura de algo que fosse significativo para ela.

Foi então inserida atividades que exercitassem sua imaginação e fossem de seu interesse. Em uma das atividades trabalhada foi a tridimensionalidade, utilizando a modelagem. Ressaltamos que na primeira vez que brincou com o material, na maior parte do tempo a criança manteve o reflexo de cheirar, tentando colocá-lo na boca pouquíssimas vezes demonstrou interesse em brincar com os objetos de maneira funcional, limitando a atividade em sentir o cheiro e a textura de diferentes cores das massinhas.

Após trabalhar com o material algumas vezes explorando, começou a apresentar um pouco mais de interesse no objeto, interagindo com as peças apresentadas a ele. Houve então, um pouco mais de interação sensorial, em que ele manipulou melhor as massinhas, diminuindo a compulsão por cheirá-la.

Ao procurarmos algo significativo que pudesse desencadear um estímulo maior foi mostrado uma grande caixa com animaizinhos de plástico e bonecos de diversos tamanhos, e ele começa a interagir com os brinquedos.

Ele nomeava os animais e as cores predominantes neles, imitando o som que os mesmos faziam. A exploração dessa atividade desencadeou a modelagem de animais.

Ele observava o objeto e aos poucos começou a modelar com a massinha. Após a orientação de exploração, um momento interessante, foi observá-lo olhando para o porquinho de brinquedo e o de massinha como se os comparassem.

Tais atividades foram extremamente interessantes para observarmos a evolução que as crianças têm em suas interações sociais e a experimentação dos materiais, não só por explorar sua criatividade, mas também por interagir de maneira mais ampla, se comunicando verbalmente e se expressando de maneiras diferentes.

> *A linguagem é polissêmica requer interpretação em fatores linguísticos e extralinguísticos. Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações. (VYGOTSKY, entre 1920 e 1934)*

A criatividade desenvolve diversos aspectos do ser, desde a linguagem até a habilidade de se expressar emocionalmente de maneira fluída, o ato de criar é responsável por possibilitar a criança de desenvolver sua individualidade.

O ato de criar, de exercer seu lado lúdico, é imprescindível para o desenvolvimento da criança, é por meio do processo de criação que a criança desenvolve mecanismos para interagir com o mundo a sua volta e descobrir sua cognição de maneira eficiente. A criança que não brinca torna-se um adulto com pouca resiliência para lidar com situações que fogem da sua zona de conforto. É por meio da Arte e do lúdicos, que a criança se expressa e se faz ouvir.

A autora Maria Luiza Ternes Weber (2017), destaca em seu artigo "*A importância da Arte na educação especial*":

> *[...] a Arte tem o objetivo lúdico, com participação espontânea, não tendo regras fixas nem fronteiras. A pessoa faz pelo prazer da descoberta. Daí sua importância para organizar um bom programa onde Pessoas com Deficiências possam participar independente de*

> *suas limitações. A Arte iguala as diferenças,[...]. A Arte é o prazer da surpresa". (WEBER, p. 04)*

Baseado na importância do brincar e do criar o trabalho desenvolvido trouxe também a percepção de que para trabalhar com a crianças autistas é necessário sensibilidade e tempo para prestar atenção nas nuances e pequenas evoluções que apresentada, como estar mais "falante", mais reclusa, seus interesses, suas reações, essas observações são importantes para a continuidade do trabalho.

Figura 1 - Criança observando o material e o objeto, interagindo com personagem, explorando os brinquedos escolhidos.

A ideia foi demonstrar à ele também a diversidade de possibilidades que um único material pode lhe trazer. Removê-lo de sua zona de conforto, de suas práticas habituais com os aplicativos de edição e conciliar o que ele aprendeu sozinho com novas descobertas que podem ser feitas ao explorar novas possibilidades. Poder se expressar pela e para a Arte.

Outro aspecto que ressaltamos é a preocupação em descobrir o que a criança gostava de fazer e o que é significativo para ela, foi assim que elaboramos uma atividade vinculada a aquilo que ele se manifestava ser apaixonado: editar vídeos e imagens, apresentando facilidade para desenvolver seus próprios estímulos visuais por meio de ferramentas digitais (computadores, celulares, tablets).

A partir disso, foi sugerido uma atividade que consistia em desenvolver uma narrativa por meio do vídeo, criando uma pequena história contada por meio de um filme em *stop motion*. Utilizamos a tridimensionalidade já desenvolvida nos trabalhos anteriores, utilizando a massinha como material e

ferramenta para criação do personagem principal, bem como, alguns brinquedos e animais de plástico com os quais ele já havia brincado antes, dessa forma começamos a trabalhar.

A criança criou um pequeno filme com os elementos da tridimensionalidade, colocando o movimento na imagem. Utilizando os elementos de significado como por exemplo os personagens confeccionados na massinha na qual foi explorado a cor, o roteiro com tema também de seu interesse, uma festa de aniversário.

Foi então que ele começou a entender que os materiais que eu havia apresentado não eram para executar as mesmas atividades que habitualmente fazíamos, mas sim para fazer algo novo e que lhe pareceu mais divertido. Visivelmente demonstrou interesse com a possibilidade de fazer aquilo que gosta, editar vídeos. Chegou a dar pequenos pulinhos e balançar as mãos em movimentos estereotipados, demonstrando estar animado.

Foi criado uma narrativa, os persongens e o cenário, baseados nas experiências já vividas por ele.

Associado a produção artística, o fazer deve estar aliado ao que é significativo para ele, ao conhecimento e ao significado de produzir. Ao produzir se estabelece relações associações, conexões, articulando e sistematizando o pensamento.

E Puccetti Bueno (2002, p.40) nos apresenta que a produção artística,

> *Consiste em relacionar a emoção e a razão, o sentir e o pensar, desencadeando um outro sentir para um outro pensar, trazendo consigo visão e interpretação do mundo, a partir do momento em que o exercício da produção pressupõe um fazer que envolve um conhecer e a expressão, e essa, por sua vez, envolve o fazer e o conhecer e está inserida no fazer e no próprio conhecer.*

O fazer artístico também envolve a liberdade de descoberta. A relação e intersecção do fazer, do experenciar, do conhecer, da expressão e da busca de algo novo diferente, faz com que a pessoa com TEA, não só elas, possa interagir e articular os sabres.

Em uma pesquisa com a criança autista foi de suma importância trabalhar os elementos que envolvem a área do conhecimento da Arte, como a tridimensionalidade – a imagem em movimento, o vídeo e animação -, integrando com outras áreas do saber que fazem com que se efetive o real ensino e aprendizagem. Com as pessoas com TEA, ficou evidente que isso não é diferente e é possível.

A possibilidade de ser ele o único criador de sua própria Arte foi uma experiência ímpar para a criança estudada. Sendo aquele que articula realiza e cria do começo, meio e fim o seu próprio trabalho. Ser o único a construir seus personagens, histórias e contextos na interação com o aprender e ensinar, trazendo da Arte seu potencial de construção do saber.

Considerações finais

Aprendemos com esse trabalho que as funções da Arte vão além, passam pela nossa individualidade, pela expressão, pela escuta, pela experiência, pelo conhecimento, pelo fazer, pela criação, explorando as possibilidades e potencias.

A educação inclusiva não se trata apenas de inserir rampas ou elevadores em escolas, de ter intérpretes de libras nas salas ou ter profissionais capacitados para auxiliar professores que tenham crianças autistas em suas turmas. Todas essas coisas são importantes, claro, mas a educação inclusiva se trata de equidade, não simplesmente “igualar”, mas compreender o que nos torna diferentes e respeitar essas diferenças, pois essa é a beleza do ser humano. A educação inclusiva se trata de compreender as pessoas e suas diferenças enquanto indivíduos, proporcionando as melhores possibilidades possíveis para que cada indivíduo possa exercer seu potencial da melhor maneira possível.

E a Arte, ela é a diferença. É a possibilidade de se traçar caminhos inimagináveis, chegar em objetivos ainda mais surpreendentes.

Cada uma das atividades realizada nos trouxe a importância da produção, experenciar, do seu fazer, e se fazer ouvir, e essa voz seja realmente ouvida. Pois a escuta é elemento de extrema importância na relação ensino e aprendizagem.

Um fazer que é apreciado, uma função elaborada, estudada, pesquisada e instruída, foi um dos passos para um grande final desta pesquisa.

Assim podemos observar que a exploração das potencialidades e potencial pode levar a construção do conhecimento da pessoa com TEA.

Acreditamos que esse relato sirva de reflexão para pais, profissionais e sociedade redimensionarem seu olhar para as pessoas com esse transtorno e que possam encontrar na Arte um caminho de expressão, conhecimento, fazer/produção e criação para que possamos “trans-formar” o nosso olhar.

REFERÊNCIAS

BUENO Puccetti. Roberta. **A Arte na diferença: um estudo da relação Arte/conhecimento do deficiente mental**. Tese doutorado. UNIMEP, Piracicaba 2002.

GAIATO, Mayra. **S.O.S Autismo**. Edição 1.São Paulo: nVersos, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1993.

WEBER, Maria Luiza Ternes. **A Importância da Arte na Educação Especial.**Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 13. pp 261-267., janeiro de 2017. ISSN: 2448-0959

DISCUTINDO MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE NEGRA, NO ENSINO DE CERÂMICA, NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Priscila Leone [1]

Resumo:

Neste artigo vou discutir formas de aproximar as temáticas de memória e ancestralidade negra ao ensino de cerâmica. Tomando como ponto de partida minhas experiências como professora na graduação em Artes Visuais, na FAAC/UNESP, onde atuo desde 2019 como professora substituta, nas disciplinas: “Laboratório de Cerâmica: Fundamentos” e “Cerâmica Contemporânea”. Assim, tenho buscado inserir na aula referências de artistas e textos neste sentido, assim como atividades de resgate de ancestralidade, a partir das histórias de vida dos próprios alunos. Construindo um processo de prática cerâmica decolonial.

Palavras-Chave: cerâmica, ancestralidade negra, memória, ensino, decolonial

Resumo em língua estrangeira:

In this article, I will discuss ways to approach the themes of black memory and ancestry to the teaching of ceramics. Taking as a starting point my experiences as a professor in the undergraduate course in Visual Arts, at FAAC/UNESP, where I have been working since 2019 as a substitute professor, in the subjects: "Ceramics Laboratory: Fundamentals" and "Contemporary Ceramics". Thus, I have tried to insert in the class references from artists and texts in this sense, as well as activities to rescue the ancestry, based on the students' own life stories. Building a decolonial ceramic practice process.

Keywords : ceramics, black ancestry, memory, teaching, decolonial

1. Incluindo a ancestralidade negra na pauta do ensino da Cerâmica

Observando as referências ofertadas, como modelo ideal de produção da cerâmica, tanto dentro do mundo acadêmico da universidade, como nos ateliês de arte, desde a escolha da argila, forma de modelagem, acabamento, cores dos esmaltes e tipos de queima, começo a me questionar: quem controla as estruturas de validação do

[1] Doutora em Artes, pelo IA/UNESP. Atua como Professora Conferencista na disciplina de Cerâmica, na graduação em Artes Visuais, FAAC/UNESP e, também, atua como Professora Substituta nas disciplinas de Psicologia e Arte e Psicologia da Educação, no IA/UNESP.

conhecimento ocidental, quais os temas estão no centro e quais temas estão destinados a margem do conhecimento e quais os paradigmas e epistemologias que tem sido reproduzido tanto nos conteúdos como nos formatos de ensino da cerâmica? É possível verificar uma invisibilização ou menosprezo dos sobre conhecimentos ancestrais, tanto indígenas, como africanos.

> *Essa invisibilização promove além de apagamentos sociais - individuais e coletivos - a manutenção da ideologia da monoculturalidade e, portanto, da monoepistemologia - que sustenta os epistemicídios - pois é a ideologia hegemônica eurocentrada que continua prevalecendo nos espaços sociais institucionalizados, como escolas e universidades (SUZUKI, 2019, p.274)*

O ensino da cerâmica pode encontrar diversos caminhos para alcançar o aluno, podendo ser excludente ou abraçando as diversas ancestralidades que deram origem a esta prática. Esta segunda opção, que valoriza as múltiplas formas de produção cerâmica, também acolhe a diversidade de alunes, promovendo uma interculturalidade.

> *"Interculturalidade" implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. [...] Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. (RICHTER, 2003, p.19)*

Cada aprendiz se sente respeitado quando percebe que a aula, além de ser sobre uma técnica artística, é sobre a vida e sobre identidade. Quando percebe que aquele espaço de aprendizagem não foca no "outro", mas em "nós". Uma aula que agrega as diversas possibilidades da produção artística, que vê nas histórias de vida uma potência para modelagem em argila. Busco pensar aqui, a criação de um entre-lugar, para que todas as formas de produção tenham na aula um espaço de acolhida. Uma aula que propõe mediação com as formas mais tradicionais da produção cerâmica, sem perder de vista uma produção contemporânea e novas formas de olhar para essa linguagem. Uma aula que é um entre-lugar, abrindo possibilidade de criações híbridas.

Segundo Bhabha (2001, p. 24), a existência de entre-lugares possibilita que as fronteiras não sejam mais barreiras, mas, a partir de uma mudança de paradigma, se torne o lugar, a partir do qual algo começa a se fazer presente. O termo também foi discutido por Silviano Santiago (2000), em seu livro Uma Literatura nos Trópicos, ele disserta sobre como conceber a criação da cultura na América Latina, assumindo o seu hibridismo. Assim, é possível falar em reconstituir um lugar social ou encontrar um novo lugar, mais acolhedor das mestiçagens culturais. Na pesquisa de doutorado de Marcos Aurélio dos Santos Souza (2008), ele chega a três palavras-chave que compõem o entre-

lugar: deslocar, descentrar e desconstruir. Estes conceitos permitem pensar a ideia de desconstrução de paradigma único sobre história da arte e produção cerâmica e partir disso, a construção de um lugar onde é possível ser livre para criar. Livre para tocar a argila, estar à vontade com ela, vivenciar e produzir.

> *A liberdade do artista foi sempre individual, mas a verdadeira liberdade só pode ser coletiva. Uma liberdade ciente da responsabilidade social, que derrube as fronteiras estéticas, campo de concentração da civilização ocidental; uma liberdade ligada às limitações e às grandes conquistas da Prática Científica - Prática Científica, não tecnologia decaída em tecnocracia. (BARDI, apud SUZUKI, 1994, p. 14)*

Assim, faço meu, o questionamento de Boaventura Souza Santos (2019, p. 161), "Como produzir conceitos e teorias híbridos, pós-abissais, na linha de uma mestiçagem descolonizada?" Como produzir uma cerâmica mestiça, brasileira e contemporânea que é parte de uma cultura viva? Como produzir uma cerâmica híbrida, com muitas ancestralidades e não uma única cerâmica ideal? Como construir uma ciência descolonizada, para o ensino em artes?

> *Se a ciência ocidental moderna foi um instrumento-chave para a expansão e a consolidação da dominação moderna, questioná-la a partir da perspectiva das epistemologias do sul, implica questionar seu caráter colonial, capitalista e patriarcal (SOUZA SANTOS, 2019, p.161)*

A pedagogia cerâmica pode ser baseada em outras epistemologias que procuram a descolonização, não só do modelo de ensino, mas da compreensão de nós próprios e de como nos relacionamos com os meios, aprendizagens e materiais.

> *Os dedos que aprendem a delicadeza do brinquedo mole esculpem na alma as primeiras lições da persuasão, o modo de fazer sem a força, com gentileza, num acordo suave com o mundo. A solução dos problemas com corporeidade nada invasiva e combatente. O toque subtrai-se da hegemonia patriarcal, dominadora. (PIORSKI, 2018, p.136)*

Pode ser a pedagogia cerâmica um espaço que evidencia e reconhece tantos entre-lugares que perpassam esse fazer manual, convidando a uma apropriação não só da técnica, mas ampliando referências sobre a origem africana da cerâmica, que também é muito presente na cerâmica brasileira?

2 - Pensando as aulas de cerâmica

Ao preparar minhas aulas de cerâmica, pensava em como faria, para convidar meus alunos, da graduação em artes visuais, a mergulharem em si mesmos e adentrar no processo de criação. Principalmente neste momento, em que as aulas estão acontecendo a distância. Como parte deste processo de desenvolvimento da aula, separei um trecho da Fayga Ostrower, no livro Criatividade e processos de criação:

> *Tais figuras do espaço-tempo traduzem certos momentos dinâmicos do nosso ser, ritmos internos da vitalidade, de acréscimo ou declínio de forças, correspondendo ainda a certos estados de ânimo e de equilíbrio interior, entusiasmo, alegria, tristeza, melancolia, apatia, hostilidade, serenidade, agitação e etc. é em termos espaciais e temporais, ou seja, em termos de um movimento interior que avaliamos a percepção de nós mesmos e nossa experiência de viver, não há outro modo de configurá-las em nós e trazê-las ao nosso consciente. Por isso as categorias de espaço e tempo são indispensáveis para a simbolização. Na maneira de se corresponderem, o desenvolvimento formal e as qualidades vivenciais, concretiza-se o conteúdo expressivo da forma simbólica. (OSTROWER, 2014, p. 25)*

Uni esse recorte a um escrito de Armando Silva, do livro Álbum de fotografia. Reservei estes trechos mais poéticos para dividir com as alunas:

> *É a maneira de trazer para o exterior (as cerimônias, os passeios, as festas, as viagens, o trabalho) os limites da casa, mas sem dúvida, para desmaterializá-lo como espaço e fazer da experiência uma instalação temporal, uma vez que a [foto] aparece como de outra parte, sem lugar. Ou evoca um lugar, mas imaginado. (SILVA, 2008, p. 135).*

Esse trecho remete diretamente ao processo de acessar memórias, lembranças e condensá-las na obra. Por isso, aqui, riscaria a palavra foto e coloco objeto artístico no lugar.

Em uma das aulas online síncronas, li ambos os trechos para a minha turma e começamos a produzir nossas esculturas, juntos, por videochamada. Naquela manhã construímos um momento sagrado de imersão. Gosto de produzir junto com a turma, a fim de que elas me vejam fazendo, cada etapa e sintam que estamos compartilhando uma ação, mais do que alguém ensinamento de algo que elas não saibam. Busco construir um momento de encontro e compartilhamento, mais do que somente disseminação de conhecimento. Naquela manhã, encontramos o barro em nossas mãos e começaram a nascer nossas peças.

Em determinado momento da aula, enquanto conversávamos sobre a leitura, uma aluna disse que esse processo lembrava muito o poema do elefante, de Drummond. Fui

correndo procurá-lo na internet. Perguntei a ela se eu poderia ler em voz alta para nós e ela topou.

O Elefante

Fabrico um elefante
De meus poucos recursos
Um tanto de madeira
Tirado a velhos moveis
Talvez lhe dê apoio
E o encho de algodão
De paina, de doçura
A cola vai fixar
Suas orelhas pensas
A tromba se enovela
E é a parte mais feliz
De sua arquitetura

Mas há também as presas
Dessa matéria pura
Que não sei figurar
Tão alva essa riqueza
A espojar-se nos circos
Sem perda ou corrupção
E há por fim os olhos
Onde se deposita
A parte do elefante
Mais fluida e permanente

Alheia a toda fraude
Eis meu pobre elefante
Pronto para sair
À procura de amigos
Num mundo enfastiado
Que já não crê nos bichos
E duvida das coisas
Ei-lo, massa imponente
E frágil, que se abana
E move lentamente
A pele costurada
Onde há flores de pano
E nuvens, alusões
A um mundo mais poético
Onde o amor reagrupa as formas naturais

Vai o meu elefante
Pela rua povoada
Mas não o querem ver
Nem mesmo para rir
Da cauda que ameaça
Deixá-lo ir sozinho
É todo graça, embora
As pernas não ajudem
E seu ventre balofo
Se arrisque a desabar
Ao mais leve empurrão
Mostra com elegância
Sua mínima vida
E não há na cidade
Alma que se disponha

A recolher em si
Desse corpo sensível
A fugitiva imagem
O passo desastrado
Mas faminto e tocante

Mas faminto de seres
E situações patéticas
De encontros ao luar
No mais profundo oceano
Sob a raiz das árvores
Ou no seio das conchas
De luzes que não cegam
E brilham através
Dos troncos mais espessos
Esse passo que vai
Sem esmagar as plantas
No campo de batalha
À procura de sítios
Segredos, episódios
Não contados em livro
De que apenas o vento
As folhas, a formiga
Reconhecem o talhe
Mas que os homens ignoram
Pois só ousam mostrar-se
Sob a paz das cortinas
À pálpebra cerrada

E já tarde da noite
Volta meu elefante
Mas volta fatigado
E as patas vacilantes
Se desmancham no pó
Ele não encontrou
O de que carecia
O de que carecemos
Eu e meu elefante
Em que amo disfarçar-me
Exausto de pesquisa
Caiu-lhe o vasto engenho
Como simples papel
A cola se dissolve
E todo seu conteúdo
De perdão, de carícia
De pluma, de algodão
Jorra sobre o tapete
Qual mito desmontado
Amanhã recomeço

(Carlos Drummond de Andrade, 2000)

A leitura desse poema me trouxe para o ponto central da discussão sobre a necessidade de identidade, a falta da ancestralidade que pode gerar confusões, inseguranças e promover a criação de personagens, uma parte do seu ser fora do seu corpo, mas que ainda é você, não é uma representação. Vi ali a potência de trabalhar com elementos que despertem nos alunos uma abertura para as suas próprias histórias.

E para isso se faz necessário mostrar exemplos de artistas que já fazem isso, como Rosana Paulino, Antonio Pulquério, Gabriela Marinho, Mário Vasconcelos ou Lídia Lisboa, por exemplo. São artistas contemporâneos que se apropriaram do barro como uma linguagem para falar de questões de racismo, identidade e ancestralidade.

A ancestralidade e as culturas tradicionais se apresentam como possibilidades de lugares de construção de saberes, os quais precisam de tempo para uma criar algo forte e verdadeiro. O barro é lento. Depois de deixar seu terreno natural, essa terra sedimentar viaja até se assentar e, no novo terreno, a terra vai se modificando e em argila se transforma, plástica, macia, viva, renascendo como possibilidade.

Viver é partir
Voltar e repartir (é isso)
Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)
Viver é partir
Voltar e repartir
Partir, voltar e repartir
(EMICIDA, 2020, sem paginação)[2]

Importante ressaltar aqui que encontrar esses artistas negros que trabalham com cerâmica foi muito difícil, foi uma jornada, um processo longo de investigação, com buscas incessantes. Poderia dizer que se compara com uma escavação, quando nunca se sabe ao certo, onde e nem quando vamos encontrar o que buscamos. Cada estágio é um encontro, uma descoberta e um tipo de responsabilidade, pois o encontro com a argila é o encontro de duas histórias: a história de quem modela e a história da argila. A argila se modela. Ela se mostra uma amiga aberta a confidências.

Considerações Finais

O ato de ensinar cerâmica é por si só uma prática ancestral, é dar continuidade a produção de saberes, conceitos e conhecimentos que vieram de muito longe ou de mais perto do que se imagina. É dar voz as mãos que amassam, sentem, percebem, moldam e se moldam para compreender a si e ao mundo, num movimento contínuo, consciente. Segundo Bachelard (2001, p. 66) a mão tem seus devaneios e sua poesia.

[2] Letra da música: é tudo para ontem. Autoria Emicida, 2020. Disponível em: https://youtu.be/qbQC60p5eZk

Entendendo a educação como prática social e histórica, trago uma proposta de reflexão e criação para ensino da cerâmica, como uma forma de discutir a colonialidade do saber, a partir de um olhar para as formas de ensino desta linguagem artística.

Houve um projeto político social para que esquecêssemos nossa história e nossos saberes. Se ainda vivemos em uma sociedade disfarçadamente segregadora e racista, é porque nossa história e memória têm sido constantemente apagadas ou discriminadas nos diversos campos do conhecimento e da vida. Ao se tomar consciência da potência desses outros saberes, da nossa força, mudamos nossa história. Construímos juntos um novo legado para as próximas gerações afrodescendentes. A arte que produzimos hoje, os saberes que documentamos, as formas de manipular o barro são uma fração do que será deixado às futuras gerações.

4. Referências

Livro

ANDRADE, Carlos Drummond. de. **Elefante**. In. A rosa do povo. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001.
MATTAR, Sumaya. **Sobre Arte e Educação – Entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas/SP: papiros, 2010.
PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão – A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: editora Peirópolis, 3°edição, 2018.
RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais**, ed. Mercado de Letras, 2003.SUZUKI, Marcelo (coord.). **Tempos de grossura: o design no impasse**: Lina Bo Bardi. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1994.SANTIAGO, Silviano. **Uma Literatura nos Trópicos**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000.
SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo –** A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora. 2019
SILVA, Armando. **Álbum de família: a imagem de nós mesmos**. Trad. Sandra Martha Dolinsk. São Paulo, SP: Senac, 2008.
SUZUKI, Marcelo (coord.). **Tempos de grossura: o design no impasse**: Lina Bo Bardi. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1994

Artigo
SUZUKI, Clarissa Lopes. **Uma história, muitas memórias: epistemicídios na educação das artes visuais no Brasil**. II Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico–Raciais, 2009

Documentos eletrônicos

OSTROWER, Fayga. A criatividade na educação. 1981. Disponível em: http://faygaostrower.org.br/livros-e-videos/artigos-e-ensaios> Acessado em jul. 2021

A ARTE E A ROTINA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Gabriel Bachega[1]
Roberta Puccetti[2]

Resumo:

Este artigo tem como objetivo a reflexão sobre a arte e a rotina dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como a arte inserida na rotina dessas pessoas pode contribuir para o desenvolvimento das mesmas, se pensada para a experiência do aluno. Inicialmente é feito uma breve conceitualização do transtorno, em seguida a rotina e cotidiano. Ao decorrer do artigo é discutido, com base em um caso, o papel da arte na rotina desse aluno e o papel do professor ao elaborar essa rotina.

Palavras-Chave: rotina, arte, transtorno do espectro autista, cotidiano.

Abstract:

This article aims to reflect on the art and routine of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). How art inserted in these people's routine can contribute to their development, if designed for the student's experience. Initially, a brief conceptualization of the disorder is made, followed by routine and daily life. Throughout the article, based on a case, the role of art in this student's routine and the teacher's role in developing this routine are discussed.

Palavras-Chave: routine, art, autistic spectrum disorder, daily life.

1. Introdução

O interesse para desencadear essa pesquisa se deu quando ao participar de um projeto de extensão, que falarei mais sobre ao longo do artigo, de formação docente inclusiva pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), tive a oportunidade de ministrar, junto a outros participantes, algumas oficinas de arte para alunos com

[1] Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2021), atua como pesquisador no Laboratório de Ensino para Formação em Artes Visuais na Diferença (LEAD – UEL). E-mail: bachegagabriel@gmail.com
[2] Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Especialista em Arteterapia (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995), Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Pós-doutorada em Educação – Unicamp (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte e arte e inclusão.

deficiência e alunos com Transtorno do Espectro Autista severo na APAE Rolândia - PR.

Me chamou a atenção alguns professores e pais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) davam a importância e ênfase sobre a rotina na vida das pessoas com o transtorno.

Nesse meio tempo, li e ouvi em alguns lugares que não se devia nunca mudar a rotina de uma pessoa com TEA, pois os relatos eram que ao saírem da rotina haveria grandes chances de ela ter alguma crise.

É claro que a rotina é importante, não só para o autista, mas para o ser humano em geral, é nela que organizamos nosso dia a dia para que possamos aproveitar o tempo e que não nos percamos em nossas atividades. Porém, não podemos deixar que a rotina se torne um instrumento de alienação.

> *Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2000).*

O fato de que a rotina vem para ajudar a organizarmos nosso cotidiano não pode torná-la uma rotina fechada para o inesperado, o novo, o acontecimento, pois é nesse movimento de assimilação daquilo que para nós é novidade que se dá o desenvolvimento e a aprendizagem. E é por isso que nesse artigo procuro refletir sobre a arte como "quebra" da rotina de alunos com TEA, auxiliando no desenvolvimento e aprendizagem do mesmo.

2. Transtorno Do Espectro Autista (TEA)

Segundo Oliveira *et al* (2017 apud COSTA, SOARES E ARAÚJO, 2021) o Transtorno do Espectro Autista "é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados", ou seja, esses distúrbios e características muitas vezes dificultam para essas pessoas as relações interpessoais e impactam em seu desenvolvimento.

De acordo com Arantes (2021), algumas dessas "características são:

- Padrão de linguagem incomum; Dificuldades de compreender ironias, metáforas e etc; Dificuldade de compreender sinais não verbais da linguagem, como: postura corporal, tom de voz e expressões faciais;
- Grande interesse por determinados assuntos;

- Padrões de comportamento ritualizados e repetitivos; obediência a rotinas;
- Hiper ou hiporreatividade[3];

Essas características podem se apresentar em diferentes níveis entre elas desde o mais baixo até o mais alto, a ideia de espectro é justamente para mostrar que cada indivíduo pode manifestá-las de diferentes maneiras e que cada um têm suas características, sendo impossível um diagnóstico único".

3. Rotina e Cotidiano

Primeiramente, antes de falar sobre a arte inserida na rotina dos alunos com TEA, é importante diferenciar e conceitualizar a rotina e o cotidiano. Temos que ter em mente que esses termos, diferente do que entendemos normalmente, não são sinônimos.

Barbosa (2000) explica a diferença entre eles, a rotina é um produto criado culturalmente, "tendo como objetivo a organização da cotidianeidade", ou seja, é a organização das atividades humanas, como dormir, comer, trabalhar, estudar e entre outras, "reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido" (BARBOSA, 2000). Por ser um produto cultural, é possível concluir, por exemplo, que a rotina de um brasileiro é diferente da rotina de um aborígene australiano.

Já o cotidiano é muito mais abrangente, "é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado" (BARBOSA, 2000).

Então, a rotina é um componente da complexidade do cotidiano, que busca racionalizar e organizar as diferentes possibilidades da vida cotidiana, tentando prever consequências e antever o inesperado, por mais difícil, e muitas vezes impossível, que seja.

4. A Importância da Arte no desenvolvimento humano

"A Arte é um canal pelo qual nos relacionamos com o mundo, com o nosso mundo, propiciando suas articulações, conexões, relações, interações, percepções, levando em consideração suas possibilidades e potencialidades" (PUCCETTI, 2012,

[3] *"Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento)" (ACÁCIA, 2021).*

p. 196 apud PUCCETTI *et al,* 2019). É por meio dela que criamos nossas primeiras relações com nós mesmos e posteriormente com os outros.

A Arte ajuda no desenvolvimento do nosso pensamento, seja nosso senso crítico, criatividade ou nossa expressão. Ela está na construção de nossa identidade e da alteridade, seja ao fruir ou no fazer.

> *A arte pressupõe um fazer que envolve o conhecer e a expressão e esta por sua vez, envolve o fazer e o conhecer e está inserida no fazer e no próprio conhecer. Essa relação visa ao redimensionamento do que é um processo de criação – ação – criação, elementos integrantes do ser humano. (PUCCETTI, 2012, p. 196 apud PUCCETTI et al, 2019).*

Agora falando mais propriamente dos alunos com TEA, "o uso da arte em sala de aula auxilia na compreensão das imagens à sua volta e para que eles dêem sentido a elas, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo do aluno com transtorno do espectro autista" (COSTA, SOARES & ARAÚJO, 2021).

Para Maciel (2019) "a arte se estabelece como uma possibilidade para o desenvolvimento das habilidades de expressão verbal e não verbal, possibilitando a interação entre esses indivíduos e o mundo exterior, despertando o imaginário e contribuindo para sua comunicação e o fazer espontâneo".

> *A educação e a arte têm seu poder de alagar a imaginação e refinar os sentidos, promovendo mudanças significativas nos olhares em direção a novas percepções sobre o mundo. Nesse contexto, o que se observa é que a arte, enquanto ferramenta pedagógica, favorece os alunos com TEA, visto que ajuda a expor seus sentimentos de forma concreta (COSTA, SOARES & ARAÚJO, 2021).*

A arte propicia a experiência através do contato com os materiais, no caso das artes visuais, também por meio da música, dança e do teatro. Mediante a ela não se esperam resultados, apesar de nos apresentar, na arte se experencia, superando as dificuldades do transtorno e é quando o desenvolvimento acontece.

5. A Arte e a Experiência

Mas a arte já não está na rotina desses alunos? Sim, mas muitas vezes não como deveria. Em 2019, por meio do projeto de extensão "Formação Docente Inclusiva e Permanente: da oficina artística ao objeto/material pedagógico", realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), ministramos algumas oficinas para alunos com deficiência e também surgiu para o grupo a oportunidade de trabalhar com três alunos com TEA. Pensamos que seria interessante pegar alguns elementos das oficinas pensadas para outras turmas e trabalharmos com os alunos autistas severos. Elementos esses que eram: linha, cor, textura e formas.

Antes de entrarmos definitivamente em sala para realizar os trabalhos, fizemos algumas observações dos alunos e os trabalhos desenvolvidos em sala, o receio da professora em sala era grande, seu medo era que toda aquela mudança de rotina poderia afetar negativamente seus alunos. A rotina de atividades repetitivas todos os dias, como se de uma receita para que nada saísse dos trilhos, as atividades de arte eram as mesmas, colagem de papel ou algodão em um papel com algum desenho já determinado impresso nele, mudando vez ou outra as figuras.

Nesse momento, percebemos que mesmo sem querer e por um receio de que a novidade na rotina de seus alunos pudesse acarretar em alguma crise para eles, a professora tirava toda e qualquer abertura de contato do aluno com o extraordinário, a rotina torna-se "uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação" (BARBOSA, 2000). A arte deve ser usada como processo e fazer artístico e não como mera ferramenta de distração ou reprodução de imagem.

Quando a arte é pensada como processo criativo ela deixa de ser um movimento repetitivo, a técnica pela técnica. Ela se torna experiência, como Bondía (2002) escreve, a "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". A arte é pode fazer isso e ela só pode nos passar, nos acontecer e nos tocar se deixarmos, no caso dessa pesquisa, que a rotina esteja aberta para tais acontecimentos.

Aprender pela experiência é diferente do saber da informação, Bondía explica bem em seu exemplo,

> *Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre alguma coisa; mas ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002).*

A informação está ligada em conhecer conceitos, contextos, fatos por meio dos outros, muitas vezes por meio da experiência relatada de outras pessoas. Já na experiência se aprende com acontecimento, do não planejado, extraordinário, no nosso caso, naquilo que quebra a rotina.

> *O acontecimento é como uma linha dividida em duas, o passado e o presente. E a partir desses dois tempos que conseguimos obter resultados para o acontecido. Por meio do acontecimento ocasionado num determinado presente e a partir de vivências e experiências obtidas em acontecimentos ocorridos no passado, conseguimos contorná-los, conectá-los e devolvê-los de outra forma. (FERREIRA, 2019).*

Com isso em mente nossas ações foram pensando em trazer atividades novas a esses alunos, não de forma repentina para que eles não se sentissem desconfortáveis, mas aos poucos a cada oficina, observando o que funcionava e o que não. Atividades com linhas, tintas, objetos com texturas diferentes e algumas formas geométricas.

Figura 1 - Oficina com os alunos. Autoria: Grupo Afectação.

Nossa primeira ação foi levar materiais diferentes daqueles que eles utilizavam normalmente, giz de cera, tintas, papel kraft, objetos texturizados, novelos de linha, entre outros. Entre esses a atividade que mais gostaram de realizar foi a pintura com giz de cera sobre uma lixa, algumas das hipóteses para esse interesse seria pela textura da lixa, das diferentes cores dos gizes e o desgaste acelerado pelo atrito entre o giz e a textura da lixa.

Figura 2 - Oficina com os alunos. Autoria: Grupo Afectação.

Nos encontros seguintes trabalhamos com um grande painel sensorial com encaixes para formas geométricas, luzes coloridas, música, água e corante. Novamente a parte sensorial foi a que mais chamou a atenção deles, trabalhar e ter contato com a água, os sons das músicas (músicas com ritmo menos acelerado para que não fosse incômodo a eles), as luzes projetadas no ambiente e o painel com os encaixes.

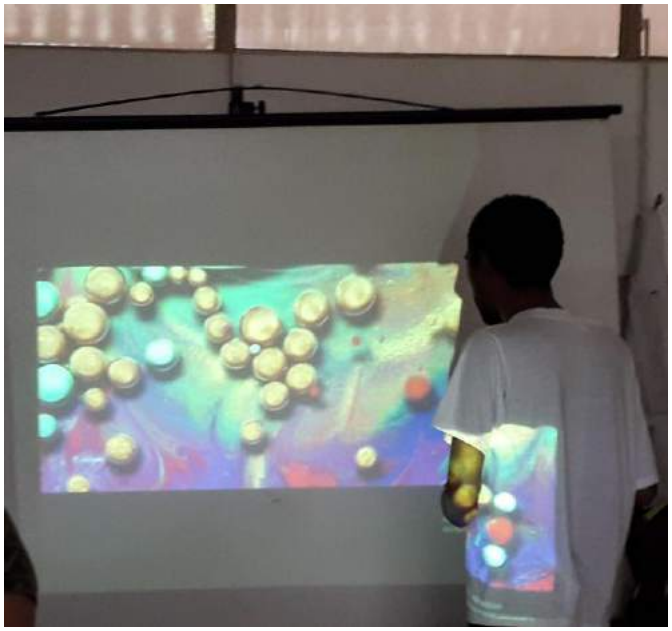


Figura 3 - Oficina com os alunos. Autoria: Grupo Afectação.

Figura 4 - Oficina com os alunos. Autoria: Grupo Afectação.

Figura 5 - Oficina com os alunos. Autoria: Grupo Afectação.

Figura 6 - Oficina com os alunos. Autoria: Grupo Afectação.

Por fim, foi feita uma atividade de pintura com os alunos. A atividade consistia em os alunos pintarem sobre um tecido de tela, nele estava demarcado a pintura *Noite Estrelada* de Van Gogh com fita crepe branca, para que as marcações não influenciassem onde deveriam pintar e sim para que eles pintassem onde quisessem, foram dispostos a eles tintas das cores presentes na pintura original para que eles escolhessem qual queriam usar. Sobre o tecido projetamos um vídeo[4] que consistia em uma animação da pintura *Noite Estrelada*, levando em consideração o interesse dos alunos pelas luzes coloridas e projeções usadas anteriormente.

Cada um com suas características participaram da atividade, pintaram, usaram pincéis, as mãos, gostaram de sentir a consistência da tinta, tocaram no tecido, sentiram sua textura, áspera e lisa em alguns lugares, as vezes molhado pela tinta, mas sentiram, apesar de saírem de sua rotina de atividades os alunos experienciaram, foram acometidos pelo acontecimento e consequentemente pela experiência.

> *O acontecimento nos afecta e não deve ser visto como algo negativo, mas como um sinal que nos leva a buscar a transformação do nosso próprio conhecimento. Todavia, isso só ocorre quando é bem articulado e vivenciado, algo que por meio da educação, é possível realizar, pois se tem contato com o outro - professor/aluno e aluno/professor (FERREIRA, 2019).*

[4] Disponível em: https://vimeo.com/196681773

Figura 7 - Oficina com os alunos. Autoria: Grupo Afectação.

Figura 8 - Pintura feita pelos alunos. Autoria: Grupo Afectação.

6. Considerações finais

O objetivo dessa pesquisa era refletir sobre a arte inserida na rotina do aluno com Transtorno com Espectro Autista e como ela contribui para o desenvolvimento do mesmo. Mas também trouxe algumas outras questões em pauta ao pensar sobre essa

rotina, uma delas é a importância da formação do docente para que a elaboração dessa rotina seja voltada para o desenvolvimento da pessoa com TEA e não apenas para evitar crises. Puccetti, Andrade e Bittencourt (2019) colocam que

> *o professor deve se colocar em busca constante e incansável por processos e devires, abrindo-se para as infinitas possibilidades da existência humana. Nessa perspectiva, em sala de aula, sua atitude caracteriza-se pela intenção de criar sentidos a partir de um contínuo movimento de ressignificação de sua prática.*

Ou seja, o professor deve estar sempre atento para que sua prática docente não estagne e por consequência estagne o desenvolvimento de seu aluno.

> *A prática pedagógica docente precisa ter a função de afectar e sensibilizar os indivíduos para dar a eles a possibilidade de, ao aprender, compreenderem a si e ao mundo, desafiando o professor em busca da transformação e começar um caminho que só será possível caminhando (BITTENCOURT, 2019).*

Ao que se diz a respeito da rotina devemos, como dito anteriormente, pensar nelas como ferramenta de desenvolvimento para os alunos, ou seja, organizar o cotidiano para que os alunos com TEA tenham estabilidade, mas ao mesmo tempo encontrar opções para inserir nelas a inovação. Criando margem para se chegar ao "extraordinário do ordinário" (LEFEBVRE, 1984, p. 51 apud BARBOSA, 2000).

7. Bibliografia

Livro

PUCCETTI, R.B; BITTENCOURT, C.A; FERREIRA, D.A; ANDRADE, F.B; GIROTO, R.C; CAMARGO, R. **Conexões: Da Percepção ao Percepto: Ensino de Arte na Diferença**. Londrina: UEL, 2019.

Artigos

BARBOSA, M.C.S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.1, p. 93 - 113, 2000.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.19, p. 20 - 28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 8 de out. de 2021.

COSTA, I. C.; SOARES, J. V.; ARAÚJO, P. H. A arte no processo de desenvolvimento de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 10, n. 8, p. e19310817311, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i8.17311. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17311. Acesso em: 24 jul. 2021.

MACHADO, G.D.S. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Gepesvida**, v.5, n.10, p. 100 - 114, 2019. Dísponível em:

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/337>. Acesso em: 17 de nov. de 2020.

Tese/Dissertação/Monografia

BARBOSA, M.C.S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil.** 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

CANCELLA, C.A.C. **A importância da rotina para o autista no contexto escolar**. 2019. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais.

MACIEL, L. C. T**. A arte Visual como recurso metodológico na educação de crianças com transtorno do espectro autismo**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual da Paraíba - Centro de Educação.

Documentos eletrônicos

ACÁCIA PSICOLOGIA & PSIQUIATRIA. **Acácia,** c2021. **Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <https://acaciapsi.com.br/transtorno-espectro-autista/>. Acesso em: 15 de out. de 2021.

ARANTES, Ana. **Elon Musk e Asperger: O que tem a ver?** Youtube, 3 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LbEDTa6vagM>. Acesso em: 14 de out. 2021.

Eixo 05 - MEMÓRIA, HISTÓRIA E AVANÇOS NO ENSINO DA ARTE

AS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NA HISTÓRIA DA ARTE COMO MECANISMO DE CONTROLE

Julliany Oliveira[1]
Marcus Turíbio[2]
Jocy Meneses dos Santos Junior[3]

Resumo:

Por que nos livros de história da arte abundam representações de mulheres produzidas por homens, enquanto são escassas as referências a artistas mulheres? Reconhecendo o conceito de "complexos de visualidade", proposto por Nicholas Mirzoeff, dialogamos sobre a formação de uma iconografia tomada como "universal" a partir de uma rede de discursos que desfavorecem as mulheres, usada na manutenção de estereótipos em função do controle de seus corpos. Por outro lado, pautamos os obstáculos enfrentados pelas mulheres para serem legitimadas como artistas. Pretendemos instigar o pensamento crítico frente à história da arte canônica ocidental em contextos educativos.

Palavras-Chave: Complexos de visualidade. Mulheres na arte. Gênero. Cultura visual. História da arte.

Resumen:

¿Por qué hay abundantes representaciones de mujeres producidas por hombres en los libros de historia del arte, mientras que las referencias a las mujeres artistas son escasas? Reconociendo el concepto de "complejos de visualidad", propuesto por Nicholas Mirzoeff, discutimos la formación de una iconografía tomada como "universal" a partir de una red de discursos que desfavorecen a las mujeres, utilizados en el mantenimiento de estereotipos en función del control sus cuerpos. Por otro lado, destacamos los obstáculos a los que se enfrentan las mujeres para ser legitimadas como artistas. Pretendemos fomentar el pensamiento crítico sobre la historia del arte canónico occidental en contextos educativos.

Palabras-Clave: Complejos de la visualidad. Mujeres en el arte. Género. Cultura visual. Historia del arte.

[1] Discente no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. E-mail: jullianycassia@discente.ufg.br;
[2] Discente no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Participante no Programa de Iniciação à Pesquisa Científica, Tecnológica e em Inovação da UFG (PIP-UFG 2021/2022), na modalidade PIBIC, com bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: mvturibio@discente.ufg.br;
[3] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Especialista em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: jocyjunior@discente.ufg.br.

1. Sobre visualidades que controlam os corpos femininos

Figura 1 - Suzanne Valadon. *"The Abandoned Doll"*, 1921. Pintura óleo sobre tela. 32cmX51cm. Direitos: Cedida por Wallace e Wilhelmina Holladay para o National Museum of Women in the Arts; Fotografia de Lee Stalsworth. (imagem capturada de https://artsandculture.google.com/asset/the-abandoned-doll-suzanne-valadon/dgH_u1x14qW4KA)

Antes de iniciar sua leitura, olhe para a imagem *"The Abandoned Doll"* (1921) [Figura 1]. Trata-se de uma pintura de Suzanne Valadon, artista que posou como modelo para olhares sexualizados e dominadores, até que deixou o ofício para se aprimorar na pintura de nus e outras situações no cotidiano, sobretudo, da mulher. Na obra, vemos uma boneca no chão e uma garota, que tem seu corpo despido enxugado por uma mulher que aparenta ser mais velha que ela. Desse modo, é possível conjecturar que a pintura retrata a passagem dos anos de uma mulher. Encontramos Valadon com mais facilidade enquanto modelo que como artista em livros com o cânone da história da arte.

Um levantamento de Carvalho, Moreschi e Pereira (2019) constata a sistemática exclusão das mulheres na escrita da narrativa "oficial" da arte. A partir da análise de 11 livros de história da arte adotados pelos cursos de graduação em Arte no Brasil, as mulheres encontradas representam 8,8% do total de artistas incluídos nessas obras. Sob inspiração dessa constatação e da famosa pergunta enunciada por Linda Nochlin em 1971, "Por que não existiram grandes artistas mulheres?", nos questionamos: Por que encontramos nesses livros representações de mulheres produzidas majoritariamente por homens? O que nos dizem essas imagens?

Possibilidades de respostas para estas perguntas poderão emergir de uma investigação a respeito de a quem servem estas representações.

As imagens têm muito a dizer, e em muitas situações serão usadas para fins de dominação por um grupo em detrimento de outro. Quando as estudamos a partir do conceito de "visualidade" apresentado por Mirzoeff (2016), compreendemos as imagens como práticas discursivas operacionalizadas por autoridades com o objetivo de regular e controlar outros corpos. A história da arte ocidental produz um complexo de visualidade, "um conjunto de organizações sociais e processos" (MIRZOEFF, 2016, p. 752) que instrumentaliza estas imagens para a manutenção do poder masculino. Há uma sistematização sexista do olhar, operada por uma autoridade que se mantém no poder a partir da (re)produção de visualidades. Essa prática desproporcional influi na construção de uma "História da Arte" (em maiúsculas e no singular) que serve aos interesses de uma sociedade protagonizada pelo homem cisgênero, heterossexual e branco, que constituiu sua identidade cultural como forte, viril e dominante.

Uma vez que o processo de representação de um grupo se dá "sempre em relação a outros grupos, que carregam características diferentes daquele que está sendo representado" (SABAT, 2001, p. 15), para que os homens assumam essas características, é necessário que as mulheres não as tenham, e, assim, são instituídos os gêneros de maneira binária. Desde o Renascimento até o século XIX, as mulheres foram retratadas em "âmbito doméstico e privado, associadas à submissão, à castidade e à passividade, muitas vezes como mães silenciosas, passivas e hierarquicamente inferiores" (ABREU, 2015, p. 3930), construindo uma iconografia que reforça a autoridade do homem, legitimando sua posição dominante. É inegável que estas tecnologias normativas sexuais e de gênero marcam a história da arte ocidental.

2. A formação de uma iconografia "universal" que desfavorece as mulheres

Ao olhar para as obras em destaque na história da arte ocidental, podemos elencar pinturas e esculturas que convergem em um imaginário de controle masculino sobre as mulheres. "Estas obras, embora façam parte de uma iconografia chamada 'universal', constituem representações de um determinado modo de ver muito particular, sistematicamente privilegiado como o único possível" (LOPONTE, 2008, p. 156). No entanto, vale lembrar, como ressalta Loponte (2010, p. 156), que

"não há [...] uma 'conspiração' masculina contra as mulheres em cada imagem que as representa". O que existe é "uma rede de discursos, um jogo discursivo atuante que alia gênero, arte e poder, que produz efeitos em nossas práticas e em nossos modos de ver e que tem sistematicamente desfavorecido as mulheres" (Ibid., p. 156).

Se persistirmos nesse emparelhamento das representações das mulheres na história da arte, perceberemos a inegável relação das práticas artísticas com discursos e atitudes (re)produzidos socialmente que instituem e banalizam um complexo de visualidade sexista. Considerar essa questão, em se tratando da discussão sobre as imagens da história da arte como tecnologias normativas sexuais e de gênero, contribui para a constatação de que a produção artística reforça e normaliza as assimetrias entre mulheres e homens impostas socialmente. Tendo em vista que "as imagens não só re-presentam um mundo já carregado de significações, mas também contribuem para a produção de significados" (MAYAYO, 2003, p. 174), as obras de arte

> *não podem ser vistas simplesmente como "reflexo" ou "comunicação" do que acontece no mundo, elas estão continuamente, constantemente, produzindo significados para este mundo, tendo efeitos diretos em nossas práticas cotidianas e, mais especificamente, em como vivemos e percebemos nossas próprias identidades sexuais e de gênero (LOPONTE, 2010, p. 153).*

Neste contexto, larga parte das obras da história da arte ocidental impõe marcações gendradas aos corpos das mulheres, mirando torná-las objetos para o olhar dos homens. Essa forma binária de representação constrói a mulher "bastante diferente do homem – não porque o feminino é diferente do masculino – mas porque se presume sempre que o espectador 'ideal' é masculino, e a imagem da mulher tem como objetivo agradá-lo" (BERGER, 1999, p. 66).

Os indícios expostos até aqui demonstram a quem servem estas imagens. Se voltarmos o olhar para os cânones da história da arte ocidental, a maioria esmagadora das obras foram criadas "por homens, principalmente para outros homens, e, coincidentemente, as mulheres costumam ser os objetos representados". (ROSENBERG; THURBER. 2007, p. 39). "A quase totalidade das obras de arte dos últimos séculos foi encomendada por homens, fossem eles chefes religiosos, reis e aristocratas, ou ricos burgueses" (CRUZ, 2010, p. 79), e esse protagonismo dos homens tanto no patrocínio e consumo quanto na imaginação e realização das obras

de arte contribuiu “para que as Artes Visuais refletissem, quase em exclusivo, o ponto de vista masculino” (Ibid., p. 79).

A história da arte ocidental serve à satisfação de desejos de dominação masculinos, tais como, “o desejo de possuir a mulher/imagem, o desejo de dominar o objeto e o desejo de fantasiar o desejo” (Ibid., p. 80). Nessas condições, “o artista masculino constrói para seu próprio gozo ou para o de seu patrono a parceira perfeita – passiva, receptiva, disponível” (SAUNDERS, 1989, p. 23).

As imagens produzidas dentro da história da arte ocidentral estão, assim, implicadas na construção e manutenção de estereótipos do que significa ser e se comportar como uma mulher. Críticas e historiadoras de arte feministas argumentam que estas obras desempenham “um papel fundamental na criação e disseminação de certos estereótipos femininos, adquirindo assim uma função prescritiva e proscritiva” (MAYAYO, 2003, p. 138). Loponte (2010, p. 156), por exemplo, argumenta que a arte, bem como outros produtos culturais, desempenha “um papel fundamental na criação e difusão de alguns estereótipos femininos”. Nesse sentido, encontramos três arquétipos “femininos” explorados comumente na arte:

> *a imagem da perfeição ideal, sintetizada na arte ocidental pela imagem de Maria, que apresenta uma imagem de perfeição inatingível e pureza absoluta; o belo corpo feminino sexualmente desejável, como nas imagens de Vênus, a deusa do amor; e a mulher má, como nas imagens de Eva ou de bruxas. (ROSENBERG; THURBER, 2007, p. 45, tradução nossa)*

Desse modo, a construção do corpo feminino na arte ocidental ocorre convencionalmente de modo bastante diverso daquele empregado na representação do corpo masculino. Enquanto as representações do corpo masculino na arte estão centradas usualmente em sua agência e em seu poder, o corpo feminino é comumente representado passivo, submisso e resignado, seja despido e disponível ao olhar do outro, seja vinculado à maternidade ou ao espaço doméstico.

Figura 2 - Étienne-Maurice Falconet. *"Leda and the swan"*, 1753 ou 1758. Escultura. 24 x 13 x 22,1 cm. Direitos: Comprada, Presentes em memória de Frederick P. Victoria, 1990. (imagem capturada de https://artsandculture.google.com/asset/leda-and-the-swan-%C3%89tienne-maurice-falconet/ygFaTC5OwljRYg)

A imagem de "Leda and the swan" (1753 ou 1758) [Figura 2], escultura de Étienne-Maurice Falconet, exemplifica essa construção estereotipada do corpo feminino. O olhar masculino, predador e erótico, pode ser claramente notado na obra. Vemos duas mulheres nuas, a primeira em uma pose distraída por uma figura angelical, enquanto um cisne avança sua cabeça entre as pernas dela, já a segunda mulher tem seu corpo inclinado, se oferecendo para o animal.

Quando as convenções que objetificam e docilizam o corpo feminino são subvertidas, geralmente é em prol de uma narrativa que descreve as mulheres como "perigosas": "muito frequentemente, quando as mulheres são mostradas como poderosas ou estão no controle, elas também são caracterizadas como más; enquanto para os homens, o poder é um atributo positivo" (ROSENBERG; THURBER, 2007, p. 46, tradução nossa).

A "pedagogia visual do feminino" exposta por Loponte (2002, p. 283) e o "olhar predador" apontado por Cruz (2010, p. 71) podem ser ambos considerados consequências de um jogo de poder, cujos efeitos podem ser sentidos para além da esfera das representações. Tendo em vista que imperou por séculos o homem no papel de criador, relegando às mulheres o lugar de objetos, impõe-se a pergunta: por que as mulheres não disputavam o poder de auto-representação? Mas, como veremos adiante, este é um jogo onde havia um só vencedor possível.

3. Onde está a produção de arte das mulheres na história da arte ocidental?

As mulheres enfrentaram e ainda enfrentam diversos obstáculos para fazer parte do sistema artístico prioritariamente masculino. Loponte (2005, p. 247) explica que “a despeito da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística”. As palavras da autora ecoam as de Mayayo (2003, p. 21, tradução nossa), que destaca “um dos paradoxos mais perturbadores que dominou a relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental: a hipervisibilidade das mulheres como objeto da representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador”.

Um dos obstáculos enfrentados pelas mulheres foram os entraves para que se estabelecessem como artistas profissionais no curso da história. Por exemplo, a pintura, a partir do Renascimento, foi apontada como “uma atividade de lazer adequada para mulheres de classe alta” (ROSENBERG; THURBER, 2007, p. 35, tradução nossa). Mas não passava disso: lazer. E, evidentemente, uma mulher que não fosse das classes abastadas enfrentava ainda mais dificuldades para se profissionalizar enquanto artista. Mesmo quando alcançaram esse status, “muitas mulheres [...] tiveram que conciliar as tarefas domésticas com o trabalho”, enquanto “as carreiras de homens não foram prejudicadas por tais deveres domésticos” (Ibid., p. 35, tradução nossa). Essa situação ainda se mantém, guardadas as devidas proporções, nos dias de hoje.

Outro obstáculo dizia respeito à educação de mulheres artistas. Do século XVI ao século XIX, o nu foi a base para o treinamento acadêmico e para a representação, No entanto “as mulheres foram proibidas de estudar o modelo do nu” (CHADWICK, 2007, p. 7, tradução nossa). Nochlin (2017, p. 27) utiliza a discussão sobre esse entrave à educação artística de mulheres para evidenciar “a universalidade da discriminação contra as mulheres e suas consequências”, demonstrando “a natureza institucional (e não individual) de um dos muitos aspectos da preparação necessária para que se alcançasse a mera proficiência, quem dirá a grandeza, no campo da arte durante tanto tempo”. Este obstáculo tirava as mulheres de jogo pelo simples fato de não terem contato com o estudo da nudez:

> *um período no qual prolongados estudos minuciosos do modelo nu eram essenciais ao treinamento de todo jovem artista, à produção de qualquer trabalho com aspirações de grandeza, e à própria essência da pintura histórica, geralmente aceita como a categoria mais alta da*

> *arte [...]. O programa acadêmico formal normalmente seguia, por via de regra, da cópia de desenhos e gravuras, passando pelo desenho de moldes de famosas esculturas, até o desenho do modelo vivo. Ser privado desse último estágio de treinamento significava ser privado da possibilidade de criar grandes obras de arte, a não ser que se fosse uma mulher muito habilidosa mesmo, ou simplesmente – como grande parte das mulheres aspirantes a pintoras por fim faziam – restringir-se aos campos "menores" do retrato, gênero, paisagem ou natureza-morta. (NOCHLIN, 2017, p. 25-26)*

É importante mencionar também a flagrante invisibilização imposta às artistas no curso da história. Heller (1997, p. 11, tradução nossa) explica que "mulheres artistas sempre se perderam mais facilmente na história do que seus equivalentes masculinos". A irregularidade na atribuição artística implicou em um expressivo "número de mulheres artistas bem conhecidas em seus dias cujo trabalho aparentemente não existe mais" (CHADWICK, 2007, p. 17, tradução nossa). A esse respeito, é importante ressaltar que "o trabalho de mulheres artistas foi muitas vezes atribuído aos seus professores ou parentes, assumindo que nenhuma arte de primeira classe poderia ter sido produzida por uma mulher" (HELLER, 1997, p. 12, tradução nossa). A tudo isso, se soma ainda o fato de que as artistas, quando figuram na escrita da história da arte canônica, "são sempre apêndices de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com os outros" (LOPONTE, 2002, p. 288).

Todos esses entraves ilustram "como homens e mulheres, incluindo artistas, são tratados de maneira diferente pela sociedade, têm diferentes oportunidades educacionais e, portanto, uma gama diferente de possibilidades de realização, reconhecimento e sucesso" (ROSENBERG, THURBER, 2007, p. 34, tradução nossa).

4. Para outras imagens em uma pedagogia crítica

É importante pensar que "as ausências e silêncios dos discursos oficiais impõe a necessidade de rever os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais para pensar em alternativas que explorem os marcadores de diferenças de nossas construções sociais" (ABREU, 2015, p. 3928). Diante do complexo de visualidade sexista instituído ao longo da história da arte, percebe-se a importância de desenvolver o olhar crítico perante o que é visto. Uma forma de viabilizar isso é através de uma pedagogia humanista e libertadora, pautada na crítica, que contribua

para a reflexão e a problematização das imagens que difundem estereótipos de gênero. É necessário que se “faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2018, p. 43).

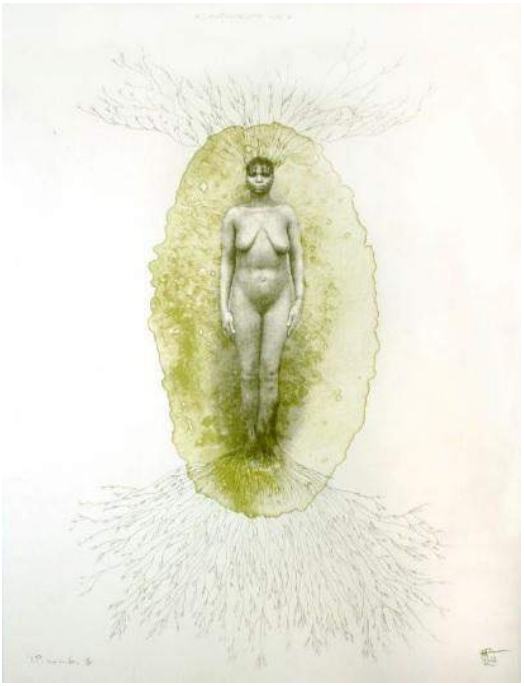


Figura 3 - Rosana Paulino. *“Assentamento #1”*, 2012. Litografia em duas cores. #1/16. Direitos: The National Hispanic Cultural Center. (imagem capturada de https://artsandculture.google.com/asset/assentemento-1-settlement-1-rosana-paulino/HwFb4uGIxYv8EA)

É importante levar à sala de aula imagens que contam outras histórias, como, por exemplo, a litogravura “Assentamento #1” (2012) [Figura 3], da artista brasileira Rosana Paulino, que apresenta um olhar decolonial sobre a representação da mulher preta. E, ainda que se mantenham nas diretrizes dos livros de história da arte estas tecnologias de normalização de gênero e sexualidade, enquanto docentes de artes visuais, precisamos estar sensíveis e atentos para perceber como discentes receberão essas imagens, e como elas irão contribuir para a construção de suas identidades, subjetividades e auto-representações. Assim, devemos exercer “o papel de contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao que é consumido visualmente” (SANTOS JUNIOR; CREMASCO, 2021, p. 445).

A pedagogia crítica, alinhada à perspectiva da cultura visual, poderá formar “sujeitos menos passivos diante do que veem”, por meio da criação de “estratégias que ajudem a interpretar e desconstruir os significados muitas vezes invisíveis nas imagens” (ABREU, 2015, p. 3938). A partir da lente da cultura visual, poderemos

"compreender problemas novos ou até agora silenciados na escola, [...] como a relação dos jovens com os novos saberes e com a criação de novas expressões de subjetividade" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 36).

Esta reflexão é um convite ao corpo docente de artes visuais a proporem em suas práticas metodológicas exercícios que incentivam o pensamento crítico na construção e recepção das imagens que retratam as mulheres. Pluralizar os conteúdos com a inserção de mais referências de mulheres artistas amplia as possibilidades, também, de ensinar que há outros modos de ver, "que há descontinuidades na aparente linearidade da narrativa que privilegia a história da arte ocidental como um produto de gênios artísticos masculinos" (LOPONTE, 2005, p. 254).

Uma estratégia que nos parece eficiente e pode resultar em deslocamentos subjetivos criativos são as práticas que convidam as e os estudantes a elaborarem contravisualidades que reivindicam o "direito a olhar", se recusando "a permitir que a autoridade suture sua interpretação do sensível para fins de dominação" (MIRZOEFF, 2016, p. 749). Expressamos aqui uma possibilidade de como a educação pautada pela perspectiva da cultura visual pode oferecer alguma luz para o desafio de desconstruir o olhar e as formas naturalizadas de como se aprende a dar sentido ao que se vê.

5. Agradecimentos

Este texto é uma ressonância das discussões ocorridas no grupo de estudos em Cultura Visual, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Carla Luzia de Abreu, composto por mestrandos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, Jocy Meneses do Santos Junior e Julia Moreira Guimarães, e discentes da Licenciatura em Artes Visuais, Julliany Oliveira e Marcus Turíbio. Agradecemos a nossa orientadora e coordenadora, Carla, por nos incentivar a reivindicar o direito a olhar e também por estimular nossas pesquisas em torno das dimensões subjetivas as quais pensamos com e sobre as imagens.

6. Referências

Livro

BERGER, J. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1999.

CHADWICK, W. **Women, art and society**. 4. ed. London: Thames and Hudson, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HELLER, N. G. **Women artists**. 3. ed. New York: Abbeville Press, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MAYAYO, P. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003.

ROSENBERG, M; THURBER, F. **Gender matters in art education**. Worcester: Davis Publications, 2007.

SAUNDERS, G. **The nude**: a new perspective. Cambridge: Harper & Row, 1989.

Capítulo de livro

LOPONTE, L, G. Gênero, visualidade e arte: temas contemporâneos para educação. *In:* ICLE, G. (org.) **Pedagogia da arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 149-163.

NOCHLIN, L. Como o feminismo nas artes pode implementar a mudança cultural? *In:* PEDROSA, A; CARNEIRO, A; MESQUITA, A. (org.). **História das mulheres, histórias feministas**: antologia. São Paulo: MASP, 2019. v. 2. p. 72-81.

SANTOS JUNIOR, J. M.; CREMASCO, R. L. A mulher na arte, de objeto a sujeito: discutindo construções e desconstruções de gênero em sala de aula a partir da arte. *In:* OLIVEIRA, V. M.; FILGUEIRA, A. L. S.; FERREIRA E SILVA, L. M. (org.). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 443-472.

Artigo

ABREU, C. Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. *In:* Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 24., 2015, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: ANPAP, p. 3927-3942, 2015.

CARVALHO, A; MORESCHI, B; PEREIRA, G. A história da _rte: desconstruções da narrativa oficial da arte. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 8, p. 23-46, 2019.

CRUZ, A, L. O olhar predador: a arte e a violência do olhar. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 89, p. 71-87, 2010.

LOPONTE, L, G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 283-300, 2002.

LOPONTE, L, G. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 243-259, 2005.

LOPONTE, L, G. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 148-164, 2008.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, out/dez 2016.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001.

PRECISAMOS FALAR SOBRE OS ABUSOS E VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES PRATICADOS POR HOMENS ARTISTAS

Jocy Meneses dos Santos Junior [1]

Resumo:

O propósito desse escrito é relatar abusos e violências praticadas por homens artistas contra mulheres. Alguns desses artistas são considerados os “mestres” da história da arte canônica. O que a elevação desses homens a esse patamar significa? A “genialidade” serve de escusa para os abusos e violências cometidos por eles? E, se não serve, podemos separar as obras de arte dos artistas que as produziram?

Palavras-Chave: Gênero. Abuso. Violência. Artistas. História da arte.

Abstract:

The purpose of this writing is to report on abuse and violence perpetrated by male artists against women. Some of these artists are considered the "masters" of canonical art history. What does the elevation of these men to this level mean? Does "genius" excuse the abuses and violences perpetrated by them? And, if it does not do so, can we separate the works of art from the artists who produced them?

Keywords: Gender. Abuse. Violence. Artists. Art history.

São abundantes os relatos de abusos e violências praticados por artistas contra mulheres, tornados públicos através de fontes históricas sobre os artistas do passado e da emergência de acusações que situam artistas contemporâneos no papel de violentadores (e, no presente, a palavra das vítimas adquiriu um poder jamais antes visto, instaurando um potente debate público sobre a questão, através de movimentos como o #MeToo e o #TimesUp). No entanto, ainda há um silêncio constrangedor sobre esse tema nas discussões a respeito da arte, inclusive em sala de aula. E esse silêncio precisa ser rompido.

O intento deste escrito é apresentar alguns casos de abusos e violência contra mulheres praticados por homens artistas, os quais podem fomentar discussões em

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Especialista em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: jocyjunior@discente.ufg.br.

contextos educativos sobre essas questões, até então pouco debatidas. A partir de relatos biográficos e, muitas vezes, autobiográficos, são apresentadas nas linhas que seguem algumas histórias que machucam, chocam e revoltam, então um alerta para possíveis gatilhos se faz necessário antes de prosseguir.

O motivo para reunir e apresentar esses relatos é convidar a pensar sobre o status que esses homens e suas obras adquirem no sistema da arte, e o modo como esse status segue sendo legitimado em salas de aula, livros e museus. Alguns dos artistas aqui apontados como abusadores e violentadores de mulheres são tomados como “gênios” ou “mestres” da história da arte. Por isso, esta leitura pretende, também, chacoalhar essas noções, convidando a pensar até que ponto a posição de destaque que eles adquirem dentro do sistema artístico pode ser relacionada com suas personalidades e atitudes “controversas”. Para contribuir para o alcance desse objetivo, serão discutidas, no final, obras que propõem novos olhares sobre esses homens e suas produções.

O primeiro dos relatos a serem discutidos é datado do século XVI. A parte da autobiografia do escultor Benvenuto Cellini que discute suas interações com a modelo Caterina impressiona pela franqueza com a qual ele descreve a crueldade com a qual a tratava. A respeito da natureza de seu envolvimento com Caterina, o artista escreve que a mantém por perto principalmente por causa de seu trabalho, uma vez que, sem ela, “não poderia produzir” (CELLINI, 1956 *apud* VICKERS, 1986, p. 21, tradução nossa). Mas a importância de Caterina não garantiu a ela um tratamento adequado. Cellini explica que, por ser um homem, ele também a “usava” para obter prazer sexual. Certa vez, o artista deixou Caterina sob os cuidados de Pagolo, o empregado no qual ele mais confiava, durante uma viagem, mas, a certa altura, “Cellini fica desconfiado, volta para casa sem avisar e praticamente pega Pagolo e a garota, Caterina, no ato” (VICKERS, 1986, p. 21, tradução nossa). Isso o enfurece. Após esse flagrante, Cellini “força” Catarina e Pagolo a casarem – o primeiro passo de uma vingança descrita em detalhes pelo artista:

> Não satisfeito em ter feito o Pagolo tomar como esposa uma vadiazinha tão desavergonhada, além disso – para completar a minha vingança – [...] eu a fazia posar nua... e aí me vingava usando-a sexualmente, zombando dela e de seu marido, por causa dos vários chifres que eu estava dando a ele. Eu também a fazia posar em grande desconforto por horas seguidas. Seu desconforto a incomodava tanto quanto me agradava, já que ela era muito bonita e conquistou muito prestígio para mim... [...] Assim, estou me vingando de forma excelente contra ele, e também contra ela, ao fazê-la posar com tamanho desconforto que, além de prazer, também me traz crédito e lucro. O

> que mais eu poderia querer? (CELLINI, 1956 *apud* VICKERS, 1986, p. 22, tradução nossa).

Cellini (1956 *apud* VICKERS 1986, p. 22, tradução nossa) detalha um dos episódios de violência aos quais submeteu Caterina: "agarrei-a pelos cabelos e arrastei-a para cima e para baixo na sala, batendo nela e chutando-a até ficar exausto". Em decorrência disso, Caterina prometeu nunca mais voltar a posar para o artista, que confidencia: "pela primeira vez percebi o erro que cometi, já que estava perdendo uma esplêndida oportunidade de obter honra. [...] Eu a vi toda ferida, machucada e inchada, e percebi que, mesmo se ela voltasse, seria necessário tratá-la por duas semanas antes que eu pudesse usá-la" (CELLINI, 1956 *apud* VICKERS 1986, p. 22, tradução nossa). O "arrependimento" de Cellini é evidentemente marcado pelo egocentrismo, sem se importar com o sofrimento de Caterina. Vickers (1986, p. 23, tradução nossa) destaca que, "em uma autobiografia em que confessa assassinatos, traições, roubos e aprisionamentos, [...] essa é a única narrativa precedida por arrependimento. Pela primeira vez, Cellini reconhece que fez algo errado – mas para Pagolo, não para Caterina".

Um dos mais conhecidos casos de violência contra mulher ocorridos no mundo da arte teve lugar na Itália do século XVII. Em 1611, o pintor Agostino Tassi estuprou Artemisia Gentileschi[2], pintora e filha do artista Orazio Gentileschi – que, à época, encarregou Tassi de ensiná-la. Durante seu julgamento, "Agostino negou resolutamente qualquer transgressão e, ao mesmo tempo, se encarregou de manchar a reputação da Artemísia" (CAVAZZINI, 2001, p. 432, tradução nossa). Apesar disso, em função desse crime e de outros cometidos durante o seu julgamento – o suborno de testemunhas e a difamação de Orazio Gentileschi –, "Tassi eventualmente foi condenado a cinco anos de exílio de Roma, embora não tenha deixado a cidade até que uma nova sentença de exílio, por um crime diferente, fosse pronunciada contra ele" (CAVAZZINI, 2001, p. 433, tradução nossa). Comentando a condução do julgamento de Agostino, Cavazzini (2001, p. 444, tradução nossa) destaca que "era a honra de Orazio que estava em jogo, muito mais que a de Artemísia"[3].

[2] Há também relatos de que Artemisia foi "agredida repetidamente" (CAVAZZINI, 2001, p. 432, tradução nossa) pelo oficial papal Cosimo Quorli, nos quais é mencionada a "tentativa fracassada" dele de estuprá-la. Quorli era amigo de Orazio, pai de Artemisia, assim como Agostino Tassi.

[3] Lidman (2018, p. 138, tradução nossa) explica que, na tradição legal europeia, "rapto e estupro eram equivalentes, em alguns aspectos, a crimes contra a propriedade" e, desse modo, "uma violação era vista como algo que feria principalmente a família (no caso de uma mulher solteira) ou o marido (no caso de uma mulher casada)".

Avançando no tempo, é possível constatar que, no século XX, abundam relatos das posturas abusivas de artistas em seus relacionamentos com mulheres. A literatura reporta, por exemplo, os "insultos orais e agressões a objetos" (WAGNER, 1995, p. 191) praticados por Jackson Pollock durante suas brigas com Lee Krasner; e o sofrimento imposto por Diego Rivera[4] a Frida Kahlo por meio de suas sucessivas traições[5], conduzidas com uma "crueldade [que] muitas vezes parecia deliberada" (ANKORI, 2013, p. 75, tradução nossa). Sobre Carl Andre, pairam suspeitas acerca da responsabilidade pela morte de Ana Mendieta (KATZ, 1990). Há também o caso do falsário Walter Keane, que alegava ser o artista por trás pelas pinturas feitas por sua mulher, Margaret Keane, a alienando de seus direitos autorais sobre suas obras enquanto adquiria fama e prestígio às suas custas (PARFREY; NELSON, 2014). Importante destacar que essas mulheres são todas artistas com seus próprios méritos, usualmente condenadas às sombras desses homens em virtude de seus relacionamentos com eles (CALIL, 2018).

A biografia de Pablo Picasso é repleta de histórias de humilhações e agressões às suas "musas", um denominador comum em seus relacionamentos com mulheres[6]. Relatos assustadores como "um dia, possuído pela raiva, agarrou Olga [Khokhlova] pelos cabelos, jogou-a no chão e arrastou-a pelo aposento" (HUFFINGTON, 1988, p. 176), "com frequência, ele batia em Dora [Maar], e por muitas vezes deixou-a no chão, inconsciente" (HUFFINGTON, 1988, p. 218) e "ele pegou o cigarro que estava fumando, encostou na [...] bochecha direita [de Françoise Gilot] e o segurou lá" (GILOT; LAKE, 1964, p. 101, tradução nossa) abundam nas páginas de biografias que consideram os relacionamentos entre o artista e suas esposas ou amantes. Tais atos não são exatamente surpreendentes, haja vista pronunciamentos feitos pelo artista que demonstram a sua visão sobre as mulheres, tais como: "Para mim, existem apenas dois tipos de mulheres – deusas e capachos" (PICASSO, [19--]

[4] Rivera reconhece em sua autobiografia o caráter abusivo de seu relacionamento com Khalo: "Se eu amava uma mulher, quanto mais a amava, mais queria machucá-la. Frida foi apenas a vítima mais óbvia desse traço de personalidade repugnante" (RIVERA; MARCH, 1991, p. 180, tradução nossa).

[5] Há de se ter cuidado, no entanto, para não reduzir Lee Krasner ou Frida Khalo ao papel de meras "vítimas indefesas", o que seria deveras confortável do ponto de vista dos binarismos de gênero. Krasner, por exemplo, por vezes "gritava de volta" (TOYNTON, 2012, p. 92, tradução nossa) quando Pollock a insultava, e Khalo "também se envolveu em relacionamentos extraconjugais com homens e mulheres, embora fossem mais discretos" que os de Rivera (ANKORI, 2013, p. 74-75, tradução nossa).

[6] Dentre as "musas" de Picasso, duas tiveram colapsos nervosos (Olga Khokhlova e Dora Maar) e outras duas cometeram suicídio (Marie-Thérèse Walter e Jacqueline Roque), e há relatos de violências, físicas e/ou psicológicas, por ele praticadas contra todas essas mulheres.

apud GILOT; LAKE, 1964, p. 84, tradução nossa) e “Toda vez que eu troco de esposa, devia queimar a última. Assim, eu me livraria delas. Elas não estariam por perto agora para complicar minha existência. [...] Você mata a mulher e apaga o passado que ela representa” (PICASSO, [19--] *apud* GILOT; LAKE, 1964, p. 349, tradução nossa).

Ainda que muitos conheçam as pinturas de Picasso, essa parte da história do pintor, um dos mais estimados artistas do século XX, não são comumente discutidos. A separação entre artista e obra, apontada como necessária por muitos, no entanto, não é tão fácil. Tratando da tela *“A mulher que chora”* (1937), Picasso comenta: “Para mim, Dora [Maar] sempre foi a mulher que chora. Sempre. Até que um dia consegui pintá-la como a mulher que chora. [...] É isso. É importante porque as mulheres são máquinas de sofrer. E eu insisto no tema” (HUFFINGTON, 1988, p. 226). Conhecendo particularidades do relacionamento entre Picasso e Maar[7], é impossível deixar de cogitar o porquê dessas associações entre ela e lágrimas ou entre mulheres e sofrimento. Quantas vezes terá sido o próprio Picasso, através de suas agressões e humilhações, a causa do choro que tomou como inspiração?

Figura 1 – Pablo Picasso. *“A mulher que chora”*, 1937. Pintura óleo sobre tela. 60,8cm x 50cm. Obra localizada na Tate Modern, Londres. (imagem retirada de https://www.tate.org.uk/art/artworks/picasso-weeping-woman-t05010)

[7] São testemunho deste relacionamento conturbado as palavras de Maar dirigidas a Picasso: “Como artista você pode ser extraordinário, mas moralmente falando você não vale nada” (HUFFINGTON, 1988, p. 256).

Outras imagens produzidas pelo artista também podem ser consideradas à luz de seus relacionamentos com mulheres, como suas representações do minotauro (considerado seu "alter ego") espiando e violando mulheres, e até mesmo a famosa tela *"As senhoritas de Avignon"* (1907), considerada um dos marcos mais importantes da história da arte, cujas escolha temática e execução formal são interpretadas por alguns críticos como estando diretamente relacionadas a um evento supostamente vivenciado pelo pintor, reportado por Steinberg (1988, p. 71, tradução nossa, grifo do autor): "em 1907, Picasso contraiu uma doença venérea e pintou as *Demoiselles* para descarregar sua raiva contra as mulheres".

Salvador Dalí, em sua autobiografia, descreve episódios em que agrediu sua irmã, ainda criança, e uma admiradora. Sobre o último caso, escreve o artista: "derrubei-a e pisei nela com todas as minhas forças, até que tiveram que levá-la, sangrando, para fora do meu alcance" (DALÍ, 1942, p. 17, tradução nossa). Esses episódios, dentre outros relatados no livro de Dalí, motivaram o escritor George Orwell (1946) a produzir um artigo contundente sobre o artista surrealista, em que ele assevera que, desses relatos, "quais são verdadeiros e quais são imaginários pouco importa: a questão é que este é o tipo de coisa que Dalí *gostaria* de fazer"[8] (ORWELL, 1946, p. 171, tradução nossa, grifo do autor). O autor, a partir da discussão a respeito da autobiografia de Dalí, pondera: "Deve-se ser capaz de aceitar simultaneamente os dois fatos de que Dalí é um bom artista e um ser humano repugnante" (ORWELL, 1946, p. 178, tradução nossa). Questionando o pensamento prevalente no mundo da arte, ele afirma: "Se você disser que Dalí, embora seja um artista brilhante, é um canalha sujo, você é visto como um selvagem"[9] (ORWELL, 1946, p. 176, tradução nossa). O autor segue em suas críticas, ironizando: "O artista deve ser isento das leis morais que se aplicam às pessoas comuns. Basta pronunciar a palavra mágica 'Arte' e tudo estará OK" (ORWELL, 1946, p. 177, tradução nossa).

As provocações feitas por George Orwell encontram eco nos questionamentos postos diante da arte e de suas instituições hoje, em função das condutas problemáticas de artistas que repercutem na mídia. Em um passado recente,

[8] Apesar do caráter surrealista da autobiografia de Dalí deixar dúvidas sobre a veracidade dos relatos nele incluídos, há outras fontes que demonstram que o artista foi violento em seus relacionamentos com mulheres. Uma delas afirma, por exemplo, que "Dalí, a certa altura, agrediu fisicamente sua musa e empresária [Gala], quebrando duas de suas costelas" (WHITE, 2019, n.p., tradução nossa).

[9] Questionamento semelhante à postura de defesa intransigente e acrítica dos artistas pode ser conferido no monólogo "Nanette" (2018), em que a comediante australiana Hannah Gadsby aborda as violências contra mulheres cometidas por Pablo Picasso.

a construção biográfica paradigmática do artista masculino "assertivo e instável" servia para "legitimar o mito da identidade artística" (WAGNER, 1995, p. 194), sendo a sua "genialidade" utilizada para eximi-lo da responsabilização por seus atos enquanto, ao mesmo tempo, se alimentava dessas atitudes controversas. Na contemporaneidade, as violências praticadas por artistas masculinos começam a ser postas em discussão.

Um caso emblemático é o de Chuck Close, acusado de assédio por diversas mulheres no ano de 2017. Segundo relatos, o artista as atraía para seu estúdio sob o pretexto de posarem para seus trabalhos – o que era tido por elas como uma honra, haja vista que Close é considerado um dos mais importantes retratistas contemporâneos. É importante destacar que algumas das supostas[10] vítimas de Close são, elas mesmas, artistas, e que por vezes ele demonstrava ter interesse em suas obras – uma delas inclusive relata que ele teria se declarado "fã" de seu trabalho – para convencê-las a posar para ele. Desse modo, utilizando não apenas seu prestígio, mas também sua influência no sistema da arte, o artista convidava essas mulheres para o seu estúdio, onde fazia solicitações e comentários impróprios para qualquer relação de caráter profissional (POGREBIN, 2017). Esses relatos desencadearam tanto protestos[11] quanto respostas institucionais[12] que dividiram o mundo da arte.

Dentro desse contexto, é importante perceber como ações artísticas vêm sendo articuladas no sentido de repensar o papel de destaque que os artistas agressores assumem dentro do sistema da arte, bem como suas obras. A arte tem servido como um potente instrumento de denúncia, protesto e articulação política. Uma dessas ações é a performance *"Separate art from the artist"* (2018), da artista Michelle Hartney, que consistiu em fixar, próximas às obras de artistas com histórico de violências e abusos contra mulheres – como Picasso, Gauguin e Balthus – expostas em museus americanos, placas que contextualizavam os atos abusivos desses artistas como parte de suas vidas, criticando o silêncio das instituições sobre essas questões. De modo similar, o pôster *"3 ways to write a museum wall label when the artist is a sexual predator"* (2018), produzido pelo coletivo Guerrilla Girls (figura 2),

[10] Palavra aqui utilizada porque, conforme reportam Pogrebin e Schuessler (2018, p. A12, tradução nossa), Chuck Close negou as acusações, "não foi acusado de nenhum crime e as denúncias não foram provadas em tribunal".

[11] Como, por exemplo, o da artista Emma Sulkowicz (CASCONE, 2018b).

[12] As respostas institucionais variaram desde a retirada de uma de suas obras da biblioteca da Universidade de Seattle (CASCONE, 2018a) ao cancelamento de uma exposição do artista que ocorreria na National Gallery of Art, em Washington (MOYNIHAN; POGREBIN, 2018).

também utiliza a subversão dos usuais textos exibidos junto às obras em espaços museais para chamar atenção para a questão das violências de gênero, utilizando o caso de Close como exemplo. No cartaz, lê-se: “O mundo da arte tolera abusos porque acredita que a arte está acima de tudo, e as regras não se aplicam a 'geniais' artistas brancos do gênero masculino. ERRADO!”.

Figura 2 – Guerrilla Girls. *“3 ways to write a museum wall label when the artist is a sexual predator”*, 2018. Pôster. (imagem retirada de https://www.guerrillagirls.com/projects)

Tendo conhecimento das ações abusivas e violentas de homens artistas e das reações a elas discutidas nessas páginas, é importante tentar encontrar respostas para uma das mais inquietantes questões postas a todos os envolvidos de alguma forma no sistema da arte na atualidade: é possível (ou mesmo desejável) continuar admirando esses homens e seus trabalhos? Seguiremos tentando encontrar formas de separar o *homem* do *artista*, ou o *artista* de sua *obra*? Em caso afirmativo: por quê? E, em caso negativo: o que podemos fazer, dentro de nossas esferas de atuação, para propor novos olhares e novas posturas frente tanto às histórias desses artistas quanto às suas obras?

Referências

Livro

ANKORI, G. **Frida Kahlo**. London: Reaktion Books, 2013. (Critical Lives).

CALIL, B. **Pequeno guia de incríveis artistas mulheres que sempre foram consideradas menos importantes que seus maridos**. Bragança Paulista: Urutau, 2018.

DALÍ, S. **The secret life of Salvador Dal**í. New York: Dial Press, 1942.

GILOT, F.; LAKE, C. **Life with Picasso**. New York: McGraw-Hill, 1964.

HUFFINGTON, A. S. **Picasso:** criador e destruidor. São Paulo: Best Seller, 1988.

KATZ, R. **Naked by the window:** the fatal marriage of Carl Andre and Ana Mendieta. New York: The Athlantic Monthly Press, 1990.

LIDMAN, S. **Gender, violence and attitudes:** lessons from early modern Europe. Abingdon: Routledge, 2018.

PARFREY, A.; NELSON, C. **Citizen Keane:** the big lies behind the big eyes. Port Townsend: Feral House, 2014.

RIVERA, D.; MARCH, G. **My art, my life:** an autobiography. New York: Dover, 1991.

TOYNTON, E. **Jackson Pollock**. New Haven: Yale University Press, 2012.

Capítulo de livro

CAVAZZINI, P. Documents relating to the trial of Agostino Tassi. *In:* CHRISTIANSEN, K.; MANN, J. W. **Orazio and Artemisia Gentileschi**. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2001. p. 432-434.

ORWELL, G. Benefit of clergy: some notes on Salvador Dalí. *In:* ORWELL, G. **Dickens, Dali & others:** studies in popular culture. New York: Reynal & Hitchcock. 1946. p. 170-184.

VICKERS, N. J. The mistress in the masterpiece. *In:* MILLER, N. K. (ed.). **The poetics of gender**. New York: Columbia University Press, 1986. p. 19-41. (Gender and Culture).

WAGNER, A. M. Ficções: a presença de Krasner, a ausência de Pollock. *In:* CHADWICK, W.; COURTIVRON, I. (org.). **Amor e arte:** duplas amorosas e criatividade artística. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 189-203.

Artigo

CASCONE, S. Seattle University removes Chuck Close work in response to sexual harassment allegations. **Artnet News**, New York, 29 jan. 2018a. Disponível em: https://news.artnet.com/art-world/seattle-university-chuck-close-sexual-harassment-1209587. Acesso em: 20 ago. 2021.

CASCONE, S. Artist Emma Sulkowicz wore asterisks – and little else – to protest Chuck Close at the Met (and Picasso at MoMA). **Artnet News**, New York, 2 fev. 2018b. Disponível em:

https://news.artnet.com/art-world/emma-sulkowicz-performance-protest-1214429. Acesso em: 20 ago. 2021.

MOYNIHAN, C.; POGREBIN, R. Chuck Close exhibition is canceled. **The New York Times**, New York, v. 167, n. 57.855, p. C3, 27 jan. 2018.

POGREBIN, R. Portrait artist apologizes after accusations of sexual harassment. **The New York Times**, New York, v. 167, n. 57.818, p. A24, 21 dez. 2017.

POGREBIN, R.; SCHUESSLER, J. A new look at asterisks for artwork. **The New York Times**, New York, v. 167, n. 57.857, p. A1, A12, 29 jan. 2018.

STEINBERG, L. The philosophical brothel. **October**, Cambridge, n. 44, p. 7-74, Spring 1988.

WHITE, K. 21 facts about Salvador Dalí. **Sotheby's**, New York, 27 fev. 2019. Disponível em: https://www.sothebys.com/en/articles/21-facts-about-salvador-dali. Acesso em: 23 ago. 2021.

MARIA FUX E O CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO

Alexsander Barbozza da Silva[1]
Profª Drª Rita Ferreira de Aquino[2]

Resumo:
Este estudo dançante/educativo tem como objetivo compreender a presença de Maria Fux no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) elaborado pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB) entre os anos de 1961 a 1981, no Rio de Janeiro. Deste modo, organizamos o mesmo em dois movimentos criativos que foram intitulados: (1) *Escolinha de Arte do Brasil e o Curso Intensivo de Arte na Educação* por fim, (2) *Maria Fux e o Ensino de Dança no Curso Intensivo de Arte na Educação*. Com a efetivação deste trabalho conseguimos identificar que as práticas dançantes/educativas desenvolvidas por Fux no CIAE nos apontam possibilidades de como abordar esta linguagem artística nos processos de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência na educação formal.

Palavras-Chave: Ensino de Dança Escolar; Dança/Educação; Maria Fux; CIAE; Escolinha de Arte do Brasil.

Abstract:

This dance/educational study aims to understand the presence of Maria Fux in the Intensive Course of Art in Education (CIAE) prepared by the Escolinha de Arte do Brasil (EAB) between 1961 and 1981, in Rio de Janeiro. Therefore, we organized the same in two creative movements that were entitled: (1) *School of Art in Brazil and the Intensive Course of Art in Education* and, finally, (2) *Maria Fux and the Teaching of Dance in the Intensive Course of Art in Education*. With the execution of this work we were able to identify that the dance/educational practices developed by Fux at CIAE point us to possibilities of how to approach this artistic language in the teaching-learning processes for people with disabilities in formal education.

Keywords: School Dance Teaching; Dance/Education; Maria Fux; CIAE; School of Art in Brazil.

A título de Introdução: um desdobramento do *Estado da Arte*

[1] Artiste da Dança Pernambucana, Licenciade em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialiste em Arte/Educação pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI), Mestrande no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA) e professore de Arte EREM Sizenando Silveira (Recife). Tenho me dedicado a pesquisas sobre a História do Ensino de Dança Escolar Brasileiro, Currículo e Formação de Professores em Dança – abarbozza@outlook.com.
[2] Artista de dança, professora da Escola de Dança da UFBA, PPGDança e PRODAN. Doutora em Artes Cênicas, Mestre e Especialista em Dança pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces – aquino.rita@gmail.com.

Esta pesquisa se configura como um desdobramento da dissertação em andamento, sob a orientação da Profa. Dra. Rita Aquino, no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA). A mesma tem como título *Histórias e Memórias do Ensino de Dança Escolar Brasileiro: Maria Fux e a Escolinha de Arte do Brasil.* Desta forma, esta produção propõe-se a compreender as contribuições de Maria Fux para o Ensino de Dança Escolar brasileiro na Escolinha de Arte do Brasil.

Para construir a justificativa e relevância da pesquisa, realizamos um *Estado da Arte*[3] em cinco (05) *loci* de produção de conhecimento na tentativa de entender como as/os/es intelectuais brasileiras/es/es vêm abordando a biografia de Maria Fux e suas propostas de Ensino da Dança. Foram explorados: (1) Dissertações de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDança/UFBA); (2) Artigos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA); (3) Artigos publicados nos Anais da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE); (4) Artigos publicados nos Anais dos Congressos da Federação de Artes Educadores do Brasil (ConFAEB) e (5) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES).

A referida pesquisa exploratória foi concluída em março/2021 ao analisarmos a ConFAEB, a qual teve sua gênese em 1987, apresentando como objetivo congregar ações de professores e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-graduação, bem como dos processos educativos informais e não-formais das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

[3] Para Romanowski e Ens (2006), um Estado da Arte pode "significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada" (p. 45).

Nesta perspectiva identificamos os Anais publicados entre os anos de 1988 a 2019, tendo os anos de 1988 a 1993, 1997, 2006 e 2007 sido silenciados nesse recorte cronológico, impossibilitando o acesso aos conhecimentos produzidos durante nove (9) anos. Também não encontramos os trabalhos dos congressos realizados nos anos de 2005, 2002 e 2000.

Contudo, nos anos de 1994 a 1996, 1998, 1999, 2001, 2003, 2004, e 2008 a 2019 foram encontradas seis (06) produções relacionadas à temática. Foram elas: *A poética e política do Curso Intensivo de Arte na Educação* (LIMA, 2016); *O Professor de Arte e sua busca por aprimoramento: Reflexões históricas de uma história recente* (NAKASHATO, 2015); *A dança na Escola Como Elemento para a Formação do Aluno* (SLOBODA; ONUKI, 2014); *Abordagem Triangular: Ziguezagueando entre um Ideário e uma ação reconstrutora para o Ensino de Artes* (LIMA; COUTINHO, 2012); *O que indica a literatura especializada sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação - CIAE (Rio de Janeiro, 1960 - 1981)?* (SILVA; SILVA, 2012), e finalizando com o estudo *Arte/Educação, História e Relações de Gênero: Um encontro com Noêmia Varela* (SILVA, 2010a).

Os escritos citados acima majoritariamente comprovam a presença de Maria Fux no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) sem propor um aprofundamento maior da vida desta artista e das práticas desenvolvidas por ela no referido curso. Por outro lado, Sloboda e Unuki (2014) apresentam somente uma citação de Fux (1983), a qual destaca a importância do Ensino de Dança na Educação Básica.

Desta forma surgiram algumas inquietações ao tentar entender: como eram os processos de ensino-aprendizagem em Dança desenvolvidos por Maria Fux no CIAE? Em quantas edições do curso Fux participou? Ela era a única responsável pela Dança e seu ensino no CIAE? E quais os pontos de aproximação entre as propostas de Ensino de Dança elaboradas por Fux com os pressupostos filosóficos na EAB?

Tais problematizações levaram este estudo a ter como objetivo compreender a presença de Maria Fux no CIAE, elaborado pela Escolinha de

Arte do Brasil (EAB), entre os anos de 1961 a 1981. A partir deste cenário, o presente estudo pretende construir uma nova narrativa sobre a presença de Fux no CIAE, percebendo de forma mais aprofundada sua contribuição para os processos formativos de arte/educadores e seu alerta à urgência específica da formação docente em Dança que dialogasse com as questões de uma educação para pessoas com deficiência.

Sendo assim, este texto encontra-se organizado em dois movimentos criativos intitulados: (1) *Escolinha de Arte do Brasil e o Curso Intensivo de Arte na Educação*; e, por fim, (2) *Maria Fux e o Ensino de Dança no Curso Intensivo de Arte na Educação*. Logo em seguida apresentaremos as considerações possíveis de se realizar com a efetivação deste trabalho.

I Movimento Criativo: Escolinha de Arte do Brasil e o Curso Intensivo de Arte na Educação

Os estudos de Barbosa (1998), Azevedo (2000, 2014), Silva (2010b) e Lima (2014, 2020) nos mostram o quanto a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi uma instituição de extrema importante na defesa e implementação da Arte e do seu ensino nas escolas do nosso país. Suas ações foram tão visionárias que possibilitaram a construção de novos horizontes acerca de uma educação propedêutica, sensível e que possibilitasse, sobretudo, a expressão humana.

Suas premissas eram tão sofisticadas que contribuíram para a assimilação das singularidades de aprendizagem das diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), destacando, principalmente, a necessidade de percebermos o quanto a inserção desses conhecimentos na escola viabiliza uma educação que percebe os/as/es estudantes a partir de sua subjetividade e totalidade.

Os mesmos escritos, expostos anteriormente, nos indicam que a EAB surge em 1948, no Rio de Janeiro, por meio das ações coletivas e visionárias do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), da gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da norte-americana Margaret Spencer (1914). Posteriormente transformou-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA),

formado por mais de 140 Escolinhas em âmbito nacional e internacional (AZEVEDO, 2000).

Nesta direção o movimento apresentava como base filosófica as premissas de Read (1982) e Lowenfeld (1977) que de forma direta defendiam "[...] a proposta de educar mediante a arte, buscando valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora" (SILVA et al., 2016, p. 2624).

Na *Coletânea do Jornal Arte&Educação* (MIRANDA, 2009) fica perceptível a presença da Dança e do seu ensino na EAB e no MEA por intermédio de diferentes eventos e cursos desenvolvidos pela referida instituição/movimento. A saber, podemos destacar a presença de Myla Sala Pacheco no **I Encontro Latino-americano de Educação Através da Arte**[4], esta artista/docente desenvolveu, entre as décadas de 1970 a 1990, diferentes práticas de Ensino de Dança em escolas do Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para inserção desta linguagem artística em âmbito formal.

Sobre o CIAE, conforme Lima (2017a), o curso teve como base o desejo em formar docentes que dialogassem com as proposições e ideias defendidas na EAB e no MEA, impulsionados posteriormente pela realização de dois eventos. O primeiro foi o **Curso de Atividades Artísticas para Professores,** realizado pela EAB em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), nos anos de 1954 e 1958. O segundo episódio ocorreu no início de 1960 e teve a duração de um mês, o **Estágio Intensivo** se configurou como uma ação visionária ao receber estudantes egressos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS) "[...] juntamente com professores do Rio de Janeiro, Bahia, Rondônia e Guanabara" (LIMA, 2017a, p. 74), para estagiar na Escolinha de Arte do Brasil.

Ao nosso entendimento, esses eventos construíram o alicerce para a elaboração do CIAE, dando subsídios para vislumbrarmos uma formação em

[4] Este evento foi organizado pela Escolinha de Arte do Brasil em colaboração com outras instituições, sendo realizado entre o período de 18 a 22 de setembro de 1977, apresentando como tema: Educação Arte e Comunidade.

Arte que compreende os processos didáticos-metodológicos das linguagens artísticas para que assim ultrapassassem o modelo de ensino aprendizagem por via dos conhecimentos pré-estabelecidos.

Como consequência, no ano seguinte ocorreu a primeira versão do CIAE, tendo seu encerramento em 1981, isto é, o curso teve uma duração de 20 anos. Nesta conjuntura, as/os/es arte-educadoras/es Silva *et al.* (2016) nos complementam que o curso era realizado anualmente e dividido em dois módulos. No primeiro semestre do ano era realizado um módulo destinado a iniciantes e o segundo ocorria no semestre seguinte para aprofundamento das temáticas. Destacando ainda, a duração do curso variava entre três e quatro meses.

Em conformidade com essas reflexões, no Jornal Arte&Educação publicado em 1971 (MIRANDA, 2009) constatamos que o currículo do CIAE ofertava componentes como: Desenho, Pinturas, Xilogravuras, Literatura, Teatro, Arte-Educação, Dança, Cinema, Fotografia, Rádio e TV, entre outros. No que se refere ao Ensino Dança no curso, ele era mediado pelas práticas revolucionárias de Maria Fux, corroborando com o que foi indicado na parte inicial deste estudo. Deste modo, o curso chegou a formar cerca de 1.200 (mil e duzentos) arte/educadores brasileiros e estrangeiros, vindos das diferentes Regiões do Brasil e de outros países como: Argentina, Uruguai, Chile, Paraguay, Peru, Venezuela, Honduras, Panamá, Portugal, França e Israel (SILVA, 2012; VARELA, 1986).

Nesta perspectiva, podemos perceber o quantitativo de pessoas que tiveram contato com os estudos de Fux. Além disso acreditamos que as propostas desta artista argentina podem ter influenciado os processos de ensino-aprendizagem e a formação docente em Dança nestes diferentes países. Suas proposições nos designam caminhos interessantes de como ultrapassar as tecnologias do capacitismo – mais à frente abordaremos essa temática de forma mais aprofundada.

A seguir iremos expor como a Dança e seu ensino estavam presentes no CIAE, tendo como principal mediadora a artista/docente Maria Fux que viabilizou em solo brasileiro as suas propostas de ensino-aprendizagem em Dança.

II Movimento Criativo: Maria Fux e o Ensino de Dança no CIAE

Como citamos anteriormente, neste segundo movimento criativo iremos apresentar um recorte das propostas de aprendizagem em Dança desenvolvidas por Maria Fux, conjuntamente refletindo acerca de possíveis elos de aproximação desta artista/docente argentina com a EAB e o MEA para assim entendermos sua filiação e contribuição no CIAE.

Mediante os diferentes trabalhos citados na introdução, e com os anúncios e registros dos Jornais de Arte&Educação, constatamos a presença de Fux em cinco edições do CIAE (1970, 1971, 1973, 1974 e 1975). Para melhor compreensão da temática iremos expor abaixo um anúncio publicado em 1976:

> **DANÇA E TEATRO NA ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL**
> **Dança**
> A dança continua presente na Escolinha, tendo em 1975 contado mais uma vez com a participação da educadora, coreógrafa e bailarina argentina Maria Fux, que esteve anteriormente em 1973 e 1974 no Brasil (entrevista no A&E nº 16). No ano passado, as atividades de Maria Fux no Brasil compreenderam o curso de Dança na Escolinha de Arte do Recife, as palestras no **Curso de Atualização – Temas atuais da Educação Criadora no Campo da Arte e Educação** para professores do RJ, e aulas no **Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE)**, dado anualmente para a formação de professores e artistas (MIRANDA, 2009, p. 290).

Com base no exposto fica nítido que, além do CIAE, Fux participava de outras atividades e cursos organizados pela EAB e pelo MEA. Corroborando com isto, os artigos *O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil - Rio de Janeiro, 1970 a 1975* (BARBOZZA; DAMASCENO, no prelo - a) e *Entre Danças, Memórias e Histórias: O Ensino de Dança e o Movimento Escolinhas de Arte no Brasil* (BARBOZZA; DAMASCENO, 2020) nos informam de forma aprofundada outras ações desenvolvidas por Fux em solo brasileiro e que se encontravam vinculadas a este movimento.

No intuito de melhor assimilarmos a temática, a seguir inserimos um registro de uma das aulas de Maria Fux na EAB.

Imagem (1). Fux lecionando aulas de dança na EAB[5].
Fonte: Acervo da Escolinha de Arte do Brasil.

Optamos em apresentar esta imagem visto que, por meio dela, podemos perceber a sensibilidade e a paixão de uma artista/docente que deixava o seu país para vir ao Brasil a fim de compartilhar experiências corpóreas expressivas, possibilitando a formação de arte/educadores e também contribuir para o ideal de uma educação através da Dança. Suas ações legitimam a importância de um Ensino de Dança na escola e para todes os/as/es corpos/as/es.

De certo modo, é importante entendermos que Maria Fux iniciou sua trajetória como artista/docente desenvolvendo práticas de Ensino de Dança para o âmbito formal. Segundo Barbozza e Damasceno (no prelo – b) estas propostas foram organizadas em níveis de ensino e faixa etária, sendo elas: A

[5] Não localizamos o ano em que o registo foi realizado.

Dança para Criança de 03 a 05 anos (idade pré-escolar); A Dança para Adolescente; A Dança na Universidade e A Dança no Adulto.

Ao ter um encontro inusitado no final de um espetáculo na Argentina com Letícia, uma garota de olhos escuros e de 04 anos de idade, Fux amplia suas propostas de ensino-aprendizagem em Dança para pessoas com deficiência, o que posteriormente se tornaria conhecido mundialmente como **Dançaterapia**. Este episódio nos é descrito por esta artista argentina nas obras *Dança, Experiência de Vida* (FUX, 1983) e *Dançaterapia* (FUX, 1988).

De acordo com os escritos de Fux percebemos que os processos de aprendizagem em Dança para pessoas com deficiência em hipótese alguma apresentavam um viés estritamente terapêutico. Seu maior intuito era encontrar trajetórias de como acessar estes sujeitos por intermédio do movimento e da Dança, suas abordagens de ensino se encontravam fundamentadas na concepção desta como uma linguagem artística.

No texto *O Ensino de Dança Empirista* (BARBOZZA; DAMASCENO, no prelo – c) as/os/es autoras/es nos assinalam que as propostas elaboradas por Fux se encontravam alicerçadas em concepções filosóficas empiristas que na Dança teve sua gênese com as proposições de Isadora Duncan (1877-1927) e Rudolf Laban (1879-1958) juntamente com as mudanças educacionais influenciadas pelos pensamentos do filósofo John Dewey (GHERES, 2008).

Cabe ressaltar que Duncan foi uma das principais influências na vida de Fux, tanto que influenciou sua forma de dançar e ensinar esta linguagem artística. Além disso, no texto *Maria Fux? É aquela da Dançaterapia?* (BARBOZZA; AQUINO, no prelo - d), as/os/es autoras/es nos revelam que os pressupostos de Duncan inspiraram também a forma de organização na qual Fux construiu seus livros.

As obras dessas artistas Duncan (1986) e Fux (1983, 1988, 1996, 2005, 2011)[6] encontram-se estruturadas a partir de narrativas autobiográficas descrevendo suas experiências, anseios e interesses. Ambas não chegaram a

[6] Estes estudos citados, foram os livros de Fux que se encontram traduzidos em língua portuguesa brasileira.

sistematizar um método, visto que não dialogavam com os modelos pré-estabelecidos de criar-fazer-ensinar a Dança. No escrito *Formação em Dançaterapia* (1996), Fux nos expõe que:

> As pessoas estão acostumadas com métodos e técnicas fixas e preestabelecidas para se mover com o corpo. Não vou dizer que sou contra isso, mas quero esclarecer que não é meu modo de trabalhar (p. 32).

Por estes motivos, que em grande medida os livros desta artista/docente argentina descrevem os delineamentos de suas pesquisas na construção e recriação das propostas de Ensino de Dança. Consequentemente, os seus fazeres dançantes/educativos ocorriam por via dos estímulos aos sentidos, da improvisação e da interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas. Dado o fato que seu maior interesse estava em viabilizar processos didático-metodológicos em Dança que possibilitasse a formação de seres humanos sensíveis, criativos e expressivos, é possível afirmar que Fux rompeu assim com o ideal de Ensino da Dança por meio da técnica.

Pelo fato das propostas de Ensino de Dança de Maria Fux para educação formal e para pessoas estarem alicerçadas na mesma corrente filosófica, acreditamos que ela mediou ambas no CIAE. Isto quer dizer que suas práticas dançantes/educativas dialogavam entre si no campo da educação formal, afirmando que os/as/es corpos/as/es[7] devem ser reconhecidos como um lugar para produção de conhecimento artístico e expressivo, principalmente quando se refere aos corpos das pessoas com deficiência.

Outra hipótese que nos faz acreditar que ambas as propostas estavam no CIAE é a aproximação entre elas com as concepções filosóficas da EAB, do MEA e do curso de Arte na Educação que, por assim dizer, defendiam o Ensino de Arte por meio da expressão, como foi mostrado no movimento criativo anterior. Como se não bastasse, o texto *A Escolinha de Artes do Recife como Espaço Inclusivo para Pessoas com Deficiência* (MOURA, 2020) nos descreve

[7] Nesta circunstância, o ideal moderno de ver o corpo de forma universal ainda regiam os fazeres em Dança. Na atualidade, reconhecemos que os/as/es corpos/as/es que ocupam as escolas não são iguais, principalmente, quando são compreendidos em seus diferentes marcadores sociais.

que “[...] o MEA se preocupou com o ensino da arte para crianças, jovens, adultos e pessoas com deficiência [...]” (p. 214). Estes fatos fortalecem os elos de aproximação entre Fux com o referido movimento e no CIAE, tanto pela concepção filosófica, quanto às suas propostas que abarcavam o mesmo público-alvo, referenciado na citação acima.

Outro fato que nos possibilita compreender este fenômeno é o anúncio de 1972 do Jornal Arte&Educação, o qual divulga que no ano seguinte Fux viria lecionar um curso no Brasil, a convite da Escolinha, com os seguintes temas:

> A Dança e sua relação com crianças de 3 a 5 anos; Formas de organizar uma sala de jardim de infância (primário e secundário); Dançaterapia (possibilidades, didático-pedagógicos) e a Importância da Dança na Educação de crianças surdas e hipo acústica [...] (MIRANDA, 2009, p. 209).

Sendo assim, em nossa concepção, a presença de Fux no CIAE foi de extrema importância, essencialmente porque ela legitima o espaço da Dança e de seu ensino na formação de professores para o Ensino de Arte (ainda que em uma estrutura polivalente) na Escolinha e no MEA. Suas práticas dançantes/educativas legitimam as possibilidades de como abordar esta linguagem artística nos processos de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência na educação formal.

Na atualidade, é viável verificarmos resquícios destes ideais no Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que apresentam dois componentes em seu currículo direcionado para Educação Inclusiva, sendo eles: Metodologias do Ensino da Dança 5 e Estágio Curricular em Ensino de Dança 4. Durante o período da graduação, tivemos contato com os textos de Fux nas referidas disciplinas, no entanto, na época não tínhamos ideia que as proposições desta artista argentina era um conhecimento situado em um tempo específico.

Considerações Finais

Com a efetivação deste estudo que se propôs em assimilar a presença de Maria Fux no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) elaborado pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB) entre os anos de 1961 a 1981, no Rio de

Janeiro, conseguimos perceber que diferentes pesquisas desenvolvidas em solo brasileiro comprovam a presença desta artista argentina no CIAE. Todavia, elas não se aprofundam em entender como eram construídos os processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística.

Logo, percebemos que Fux esteve presente em cinco edições do CIAE (1970, 1971, 1973, 1974 e 1975) mediando processos de ensino-aprendizagem na formação de/das docentes para o Ensino da Arte. À vista disso, acreditamos que no referido curso ela expôs suas propostas de Ensino de Dança para educação formal e para pessoas com deficiência, uma vez que ambas estão alicerçadas na corrente filosófica empirista, dialogando diretamente com os pressupostos defendidos na EAB e no MEA, isto é, o ensino baseado no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. Além disso, contemplando o público abarcado pela instituição e movimento, pessoas (de diferentes idades) com e sem deficiência.

Dessa maneira, este escrito tenta preencher uma lacuna histórica no campo da Dança/Educação brasileira no que diz respeito ao legado desta artista/docente argentina que contribuiu de forma profícua para inserção da Dança e seu ensino em âmbito escolar, com efeito, indicando a necessidade de pensarmos em uma formação docente para o Ensino da Dança.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando A. G. de. **Movimento Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado em Artes). Centro de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. 2000.

AZEVEDO, Fernando A. G de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos, Utópicos**: Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. **O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil - Rio de Janeiro, 1970 a 1975**. no prelo – a.

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. **Maria Fux e suas propostas de Ensino de Dança para educação formal**. no prelo – b.

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. **O Ensino de Dança Empirista**. no prelo – c.

BARBOZZA, Alexsander; AQUINO, Rita. **Maria Fux? É aquela da Dançaterapia?**. no prelo - d.

DUNCAN, Isadora. **Minha Vida**. Trad. Gastão Cruls. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

FUX, Maria. **Dança, Experiência de Vida**. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

FUX, Maria. **Dançaterapia**. Trad. Beatriz Canabrava. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

FUX, Maria. **Formação em Dançaterapia**. Trad. Beatriz Canabrava. São Paulo: Summus, 1996.

FUX, Maria. **Depois da Queda... Dançaterapia!**. Trad. Ruth Rejman; fotos de miolo Andrés Barragán. São Paulo: Summus, 2005.

FUX, Maria. **Ser Dançaterapeuta hoje**. Trad. Lizandra M. Almeida. São Paulo: Summus, 2011.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008

LIMA, Sidiney Peterson F.; COUTINHO, Rejane Galvão . Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. **XXII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil**, São Paulo -SP. (Anais ConFAEB), p. 1333 – 1344. 2012.

LIMA, Sidiney Peterson F. **Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história**. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

LIMA, Sidiney Peterson F. O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIEA) e outras experiências no campo de formação de professores na Escolinha de Arte do Brasil. **Revista IRICE**: Rosario, n° 33, p. 63-90, 2017a.

LIMA, Sidiney Peterson F. O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e a formação de Arte-Educadores no Brasil: História e Memória. **26° Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas** - Campinas, p.1302-1314, 2017b.

LIMA, Sidiney Peterson F. **O Curso Intensivo de Artes na Educação (CIAE) e a formação de especialistas em Arte na Educação (1961-1981)**. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2020.

LIMA, Sidiney Peterson F. A poética e política do Curso Intensivo de Arte na Educação. **XXVI ConFAEB – Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil e IV Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores**, Boa Vista -Roraima. (Anais da ConFAEB), p. 245 - 255. 2016.

MIRANDA, Orlando (Org.). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Rio de Janeiro: Teatral, 2009.

MOURA, Ediel Barbalho de A. A Escolinha de Artes do Recife como Espaço Inclusivo para Pessoas com Deficiência. ENSINARMODE: **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**. Florianópolis - SC, vl. 04, nº2, p. 210 -225. 2020.

NAKASHATO, Guilherme. O Professor de Arte e sua busca por aprimoramento: Reflexões históricas de uma história recente. **XXV Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores**, Fortaleza – CE. (Anais ConFAEB), p. 1610 - 1623. 2015.

SLOBODA, Denes; ONUKI, Gisele. Dança na Escola Como Elemento para a Formação do Aluno. **XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores e II Congresso da Federação de Arte/Educadores**, Ponta Grossa – PR. (Anais ConFAEB), p. 3011 – 3024. 2014.

SILVA, Maisa C. da; SILVA, Everson Melquiades A. O que indica a literatura especializada sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação - CIAE (Rio de Janeiro, 1960 – 1981)?. **XXII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil**, São Paulo -SP. (Anais ConFAEB), p. 1696 – 1708. 2012.

SILVA, Everson Melquiades A. Arte/Educação, História e Relações de Gênero: Um encontro com Noêmia Varela. **VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos**. (Anais ConFAEB), p. 1179 – 1192. 2010a.

SILVA, Everson Melquiades A. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação - CE. Universidade Federal de Pernambuco. 2010b.

DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DE ARTE: REFERÊNCIAS PERIFÉRICAS NAESCOLA PÚBLICA

Janaína Farias de Souza Ferreira[1]

Resumo:

Esta pesquisa propõe possibilidades para um ensino de Arte Decolonial, trazendo novos olhares a partir das narrativas e de referências fotográficas das mulheres negras presentes na própria escola, deslocando o olhar e construindo discussões e reflexões que nos permitam repensar nossas práticas e saberes, a fim de valorizar nossas heranças culturais e consequentemente nossos modos de estar/ser no mundo.

Palavras-Chave: decolonialidade, ensino de Arte, Proposta Triangular,referências fotográficas, educação antirracista.

Resumen:

Esta investigación propone posibilidades para la enseñanza del Arte Decolonial, aportando nuevas perspectivas a partir de las narrativas y referencias fotográficas de las mujeres negras presentes en la propia escuela, cambiando la mirada y construyendo discusiones y reflexiones que nos permitan repensar nuestras prácticas y conocimientos, con el fin de valorar nuestras herencias culturales y consecuentemente nuestras formas de ser / estar en el mundo.

Palavras-Chave: decolonialidad, enseñanza de arte, PropuestaTriangular, referencias fotograficas, educación antirracista.

[1]Arte-educadora e mestranda do PROFARTES / Instituto de Artes da Unesp na linha de pesquisa das abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

1. Para começo de conversa…

Chimamanda (2019) nos alerta sobre o perigo de uma história única e diz: *"A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos."*

Pensar a Educação como possibilidade para se contar outras histórias que estão além das contadas nos livros e que se instauraram como Universal (Européia), amplia nosso olhar e discussões nos permitindo repensar as práticas e saberes que são escolhidos e trazidos para dentro da sala de aula e para a escola.

Este projeto de pesquisa atua com sujeitos de uma escola pública da periferia do município de Osasco no estado de São Paulo, uma área livre denominada de "13" no bairro de Santo Antônio, zona Sul. A grande maioria da comunidade é negra e as famílias são chefiadas por mulheres que veem a escola como um espaço de oportunidades para seus filhos, quer sejam por acreditarem que estudar os levarão a ocupar um lugarde maior prestígio na sociedade, ou simplesmente porque ocupar o lugar da escola, a refeição do dia está garantida.

São muitos aspectos peculiares mas que também podem ser percebidos em outras periferias e que trago na minha própria história como estudante e educadora de escola pública que me movem a pensar uma Educação como Paulo Freire traz: *Ética, Social e Política*[2], que me conduz por um caminho de construção de uma aprendizagem dialógica, onde os conhecimentos a partir do respeito, da invenção, reinvenção e da busca, interage com o outros saberes, tornando-se parte desse processo, nos levando à uma direção mais consciente e transformadora.

Para dialogar com Paulo Freire e evocando outras formas de conhecer, acrescento aos estudos o projeto da Pedagogia das Encruzilhadas:

> *O projeto da pedagogia montada por Exu se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo. Exu, nesse caso, além de um signo complexo, mantenedor de múltiplas potências, destaca-se como uma esfera de problematização da vida em sua diversidade. Por ser um signo que epistemiza as noções acerca da vida, é totalmente contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização. (...) A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humanae suas formas de interação com o meio. É nessa perspectiva que a educação, fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, torna-se uma problemática pedagógica.*(RUFINO,2019)

[2] FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Disponível em https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt. Acesso em 23/08/20

Entender que podemos imaginar (e construir) uma Educação que caminhe pelas encruzilhadas , não anula nenhuma história, não faz menção de valores, mas segue em pé de igualdade. Descolonizar o conhecimento, questiona os conceitos dooprimido e do opressor, do colonizado e do colonizador. e nos convoca à prática do amor e responsabilidade com o outro.

Como mais uma grande força potente, os pensamentos de bell hooks também pertencem a esta encruzilhada de possibilidades. Com seus ensaios, editados em "Ensinando a Transgredir" , 'ginga" com as ideias de Paulo Freire, critica a pedagogia bancária e reforça uma educação como prática da liberdade, colocando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como Sujeitos, focando em uma prática pedagógica que não perpetue as práticas já dominantes pois as considera excludentes e que não oferecem autonomia aos estudantes.

2. PROPOSTAS PARA QUE O OLHAR MUDE A REALIDADE…

> *" Ao olhar corajosamente, declaramos em desafio: Eu não vou só olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade"* (HOOKS,2019).

Diante das questões levantadas pela observação, reflexão e atuação na comunidade em que me encontro, este projeto propõe imaginar outras possíveis formas de aprender/ensinar Arte. Re-construindo um olhar poético e crítico ao nos permitir imaginar outros mundos, através das narrativas que já se fazem presentes no espaço escolar. Para isso, a proposta é criar um banco de imagens com ensaios fotográficos realizados por mim (eu-artista) para serem trabalhados em sala de aula (eu-educadora) e refletir sobre o processo e os desdobramentos dessa proposta (eu-pesquisadora). Utilizando o método da pesquisa baseada em Artes - A/R/TOGRAFIA.

As imagens trabalhadas aqui, serão a força potente que poderão despir nosso olhar, criar outras narrativas possíveis e refletir sobre muitas questões. Como transgredir as referências de Arte trazidas para a sala de aula? Quais são nossas escolhas enquanto arte-educadores comprometidos com uma educação antirracista? Quando nos propomos a pensar uma escola antirracista, onde estão nossas ações? Onde estão as referências da negritude na escola? E nos livros? E nas propostas pedagógicas da escola? Continuamos a perpetuar práticas das classes dominantes? Ou conseguimos propor outras formas de ver, sentir, ser e estar no mundo? Em um mundo onde as desigualdades sociais são imensas, como podemos refletir sobre isso?

Como a Arte está presente no currículo das escolas e como ela é concebida e ensinada pelos educadores são também questionamentos a serem refletidos nesta pesquisa. Apoiados nas contribuições que a Proposta Triangular do Ensino deArte, de Ana Mae Barbosa, proponho um ensino de Arte flexível, que viabiliza os três pilares: a criação/fazer, a leitura da obra de Arte e sua contextualização. Além de se tratar de uma proposta que valoriza o multiculturalismo, o diálogo, a interação e a construção do conhecimento.

Estamos nos primeiros passos propostos por essa pesquisa que se encontra em sua fase inicial, mas que se contrói na possibilidade de ampliar diálogos e reflexões em outros textos que poderão ser acrescidos ao trabalho e compartilhados a fim de enriquecer os "cruzos" possíveis entre a teoria e a prática.

3. VOCÊ ME VÊ?

Proporcionar o direito de serem vistos como gostariam, foi a pergunta inicial para os ensaios fotográficos. A partir de seus desejos, querências, sonhos e imaginação criamos a possibilidade de olhar, re-significar, re-criar, suas próprias narrativas e se tornarem sujeitos das suas próprias histórias, abrindo caminhos para que outros também possam imaginar.

Sobre a importância da representação negra, bell hooks diz (2019): " *A menos que transformemos as imagens da negritude, daspessoas negras, nossos modos de olhar e as formas como somos vistos, não poderemos fazer intervenções radicais fundamentais que alterem a nossa situação."*

As escolhas e os convites aos ensaios fotográficos foram feitos por mim, inicialmente às mulheres negras que trabalham nos serviços de apoio e administrativo da escola e mães de alunos, podendo ser ampliado a outras mulheres da comunidade escolar, que ocupam outros espaços.

Suas narrativas farão parte da Cartografia do processo. Antes dos ensaios fotográficos, gravo em áudio uma conversa que parte de algumas questões:

- Começando pelo nome, fale um pouco sobre sua história, seus pais, onde nasceu, idade, filhos, casamento.
- Como mulher negra, o que é mais difícil em sua vida? Já sofreu episódios de racismo?
- Quais são suas referências de mulheres negras?
- Como você gostaria de ser vista?

A partir dessa conversa, proponho o ensaio fotográfico, que acontece na própria escola por escolha delas próprias, pois deixo claro a possibilidade de serem fotografadas em outro espaço.

Como referências fotográficas, cito aqui alguns trabalhos de artistas-educadores-pesquisadores que trazem um olhar com essas narrativas, como Helen Salomão[3] que traz em suas fotografias um olhar de empoderamento e força, principalmente das mulheres negras, Renata Felinto[4], artista, educadora, escritora, performer e ilustradora que se debruça em questões da identidade negra feminina, Juliana dos Santos[5], arte-educadora que também traz em suas obras, um questionamento sobre a presença do negro na Arte e Aline Motta[6] que discute em seus trabalhos questões como o racismo, formas de representação, noção de pertencimento e identidade.

4. PARA CONTINUAR E NÃO TERMINAR…

Pretendo dessa forma, possibilitar e oportunizar as relações desse olhar dentro da escola, a fim de permitir uma reflexão sobre todos os aspectos envolvidos nesta pesquisa: identidade, racismo, pertencimento, amor, respeito, engajamento entre vários outros que possam surgir durante o processo, deixando de lado o romantismo do discurso e potencializando a resistência que vem das condições que encontramos.

Construir um diálogo entre Universidade e o “chão da escola” me faz pensar que as possibilidades de uma educação consciente, participativa e transformadora é possível e potente.

Colocar em prática as ações que evoquem outras formas de conhecer e aprender, valorizando as nossas próprias narrativas como parte do conhecimento, nos mobiliza a partir do que já temos, descobrir as nossas potências e criar espaços de trocas.

[3] @helesalomao

[4] www.renatafelinto.com/

[5] @julianadossantosarts

[6] @1alinemotta

Figura 1: Fotos do arquivo de imagens que está em construção : @olhares_negros_quirino.

Foto e montagem:Janaína Farias de Souza Ferreira/ 2021.

Modelo: Marcela Aparecida Fachini Costa, 48 anos, auxiliar administrativo da EMEIEF Osvaldo Quirino Simões, mãe de 3 filhos e avó de gêmeos , alunos do 1° ano da escola.

Figura 2: Fotos do arquivo de imagens que está em construção : @olhares_negros_quirino.

Fotos e montagem: Janaína Farias de Souza Ferreira/2021.

Modelo:Camila Aparecida Costa Dantas, 29 anos, mãe de alunos da EMEIEF Osvaldo Quirino Simões.

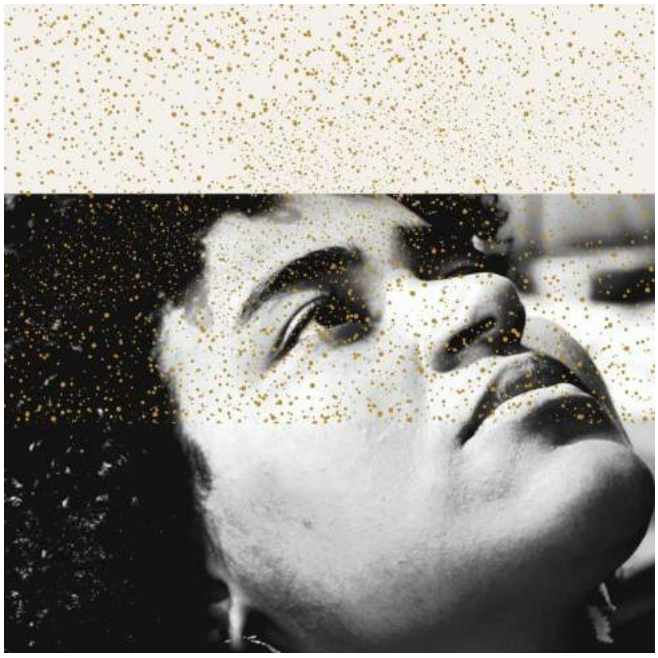


Figura 3: Fotos do arquivo de imagens que está em construção : @olhares_negros_quirino.

Fotos e montagem: Janaína Farias de Souza Ferreira/2021.

Modelo:Camila Aparecida Costa Dantas, 29 anos, mãe de alunos da EMEIEF Osvaldo Quirino Simões.

5. Referências:

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

BREDARIOLLI, R. L. Metodologias para o ensino e aprendizagem de Arte. In: **Artes** - Rejane Galvão Coutinho, Klaus Schlünzen Júnior (e) Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (coordenadores). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo deEducação a Distância (2013). (Coleção Temas de Formação; v.5)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES.F., LAURIANO J., SCHWARCZ L.M. **Enciclopédia Negra.** 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla - 2ª ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____.**Olhares Negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. - 1ª ed.- Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PEDROSA, A., CARNEIRO, A., MESQUITA, A. **Histórias Afro-Atlânticas: antologia**. São Paulo: MASP, 2018.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**.Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

ANÁLISES PRELIMINARES DA CIRCULAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE VIGOTSKI NAS PUBLICAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Marilene Oliveira Almeida[1]
Regina Helena de Freitas Campos[2]
Barbara Jorge da Silva[3]

Resumo:

O artigo apresenta resultados de revisão sistemática de bibliografia cujo objetivo é mapear a circulação, recepção e apropriação do conceito de educação estética de Vigotski na literatura científica brasileira na área da psicologia da arte e educação em arte entre 2006-2020. A metodologia desenvolve-se em duas fases. A primeira fase consistiu no rastreamento em repositórios online de acesso aberto e análise de 134 publicações. Os resultados preliminares demonstram ser o ConFAEB e ANPAP os eventos que mais têm divulgado as pesquisas relacionadas ao objeto deste estudo e que têm prevalecido três obras do autor no referencial teórico dos artigos: *A Formação Social da Mente*, *Psicologia da Arte* e *Psicologia Pedagógica*.

Palavras-Chave: Circulação, recepção e apropriação. Educação Estética em Vigotski. Ensino de Arte.

Abstract :

The article presents the results of a systematic bibliography review that aims to map the circulation, reception and appropriation of Vigotski's aesthetic education concept in the Braziliam psychology and art education scientific literature between 2006-2020. The methodology was developed in two phases. The first phase consisted of searching open access online repositories and analysis of 134 publications. The preliminary results demonstrated that ConFAEB and ANPAP are the most publicized events in research related to the object of this study and that three of the author's works have prevailed in the theoretical reference of the articles: The Social Formation of the Mind, Psychology of Art and Pedagogical Psychology.

Key words: Circulation, reception and appropriation. Aesthetic Education in Vigotski. Art Teaching.

1. Introdução

[1] Professora da Escola Guignard - Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG);
[2] Professora da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)>
[3] Graduanda em Artes Plásticas Licenciatura da Escola Guignard/UEMG, bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG).

Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa *O Conceito de Educação Estética de Vigotski nos debates sobre Educação Estética em Arte no Brasil*[4], cujo objetivo geral é identificar a circulação, recepção e apropriação do conceito de educação estética na literatura científica brasileira entre 2006 e 2020, na área da psicologia da educação em suas relações com a educação em arte, especialmente com a teoria histórico-cultural. Para se alcançar o objetivo geral, determinou-se os seguintes objetivos específicos: **-** Analisar como o conceito de educação estética de Vigotski foi recebido e apropriado no contexto brasileiro de educação em arte entre 2006 e 2020; - Identificar inovações e novas interpretações construídas tendo como referência a apropriação desse conceito no contexto brasileiro de educação em arte no período mencionado.

A teoria histórico-cultural foi desenvolvida durante as décadas de 1920 e 1930 pelo grupo de pesquisadores russos na Universidade de Moscou: Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Tal teoria fundamenta-se na constituição social do psiquismo e no materialismo histórico-dialético (SMOLKA, 2009; CAMPOS, 2020). Na medida em que os estudos do grupo de pesquisadores russos alcançaram notabilidade entre os pesquisadores da educação no Brasil, a teoria histórico-cultural apresentou uma nova dimensão para a formação e atuação desses profissionais (MARTINELI, ALMEIDA, 2017; BARROCO, SUPERTI, 2014). Contudo, conforme as citadas autoras, muitas das produções de Vigotski carecem de estudos, especialmente as que mantêm relação com a arte.

Assim, a problematização desta pesquisa centra-se nas perspectivas conceituais de Vigotski sobre educação estética nas suas relações com a pedagogia, psicologia e arte, e com a importância da criatividade e imaginação no desenvolvimento humano. Tratam dessa temática, por exemplo, estudos do autor que deram origem aos livros *Psicologia Pedagógica*, *Psicologia da Arte, Imaginação e criação na Infância*, entre outros.

Ao analisarem a vasta produção escrita de Vigotski, Prestes e Tunes (2012) informam serem poucas as produções teóricas do autor escritas com intenção de se

[4] A pesquisa recebe apoio do Edital PAPq/UEMG 05/2020 e integra os estudos do Grupo de Pesquisa *Laboratório de Estudos sobre a Docência* (LEDoc), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em interlocução com o Grupo de Pesquisa *História da Psicologia e Contexto Sócio-Cultural* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

constituírem em livros. Diante dos apontamentos das referidas autoras, destacamos *Psicologia da Arte* e *Psicologia Pedagógica* como textos que podem indicar a perspectiva de educação estética vigotskiana, este último, em especial, por trazer discussões de um Vigotski preocupado com a formação docente. Em uma análise inicial desses escritos de Vigotski, identificou-se em *Psicologia Pedagógica* uma seção dedicada ao conceito: Capítulo XIII - Educação Estética. Existem duas traduções brasileiras do livro, uma publicada pela Martins Fontes em 2001, traduzida do russo por Paulo Bezerra, e outra, intitulada *Psicologia Pedagógica – edição comentada*, publicada pela Artmed em 2003, com tradução de Claudia Schilling, baseada na edição argentina organizada e traduzida por Guillermo Blanck (MARTINS, 2010; PRESTES; TUNES, 2012). Embora as primeiras traduções das versões brasileiras de *Psicologia Pedagógica* tenham sido editadas em 2001 e 2003, as traduções dos originais russos ou de publicações estadunidenses das teorias de abordagem histórico-cultural de Vigotski começaram a circular no Brasil por volta de 1980, tendo sido amplamente divulgadas entre os psicólogos e educadores brasileiros.

Na perspectiva de dimensionar a abrangência e alcance dos estudos de Vigotski para os profissionais ligados ao ensino de arte no Brasil, considera-se relevante marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB 9.394/96 determinou, em seu Art. 26, o ensino de arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira, tendo havido, desde então, alterações na legislação para identificação da abrangência da disciplina Arte, constituída por quatro áreas específicas do conhecimento artístico: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Houve ainda ampliação dos debates e alargamento das pesquisas para além das questões postas para a formação e atuação dos professores especialistas na Educação Básica, e a necessidade de se oferecer Cursos de Licenciatura nas quatro áreas de arte já mencionadas. Em 13 de dezembro de 2005, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, oficializa-se a inclusão da arte como área de conhecimento fundamental na formação dos Pedagogos.

Diante do panorama apresentado é que se determinou o recorte (2006-2020) para esta pesquisa com a intenção de identificar inovações e novas interpretações construídas a partir da apropriação da teoria histórico-cultural na educação em arte no Brasil, especialmente em relação ao conceito educação estética vigotskiano.

2. Considerações sobre o conceito de Educação Estética de Vigotski

No livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski afirma que, historicamente, tanto o campo da Psicologia quanto o da Pedagogia vinham tendo dificuldades para definir o papel da educação estética em relação às questões "da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos". À época, o autor elencou concepções sobre educação estética que iam desde a negação das vivências estéticas como possibilidade educativa até sua defesa radical como recurso pedagógico. Entre os dois extremos, o autor localizou concepções mais moderadas, que desvalorizam a educação estética ao tratá-la como um recurso para "educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral" com objetivos alheios à própria estética (VIGOTSKI, 2001, p. 323).

Ao relacionar moral e arte no processo pedagógico, Vigotski identificou concepções educacionais que delegaram à arte papel de ilustração de certa regra moral, como se faltasse à criança uma compreensão mais aprofundada do sentimento estético. Destacou ser "indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e que toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral". Tais observações chamam atenção para questões relevantes sobre o papel da escola e do professor e ajudam a compreender que ao associar vivência estética e assimilação de dogmas morais, a instituição escolar ignorou tolher nas crianças as possibilidades de percepção artística e de relação com o objeto estético. Por tais vias é que se perderia a oportunidade de educar hábitos e habilidades estéticas e de se voltar a atenção do estudante para a obra de arte em si, resultando daí o amortecimento do sentimento estético (VIGOTSKI, 2001, p. 325).

Vigotski (2001) aponta ainda ser um equívoco sustentar uma educação estética para ampliar o conhecimento dos estudantes sem considerar a impossibilidade de estudar a realidade a partir da obra de arte. Para o autor russo, seria imprescindível atentar-se para o complexo processo de elaboração da obra de arte, que incorpora elementos estranhos à própria realidade, não sendo uma cópia da realidade, mas antes sua transfiguração e modificação. Dessa forma, o autor reitera que tentar compreender a sociedade pela análise das obras de arte seria correr duplo risco: construir uma falsa concepção do real e excluir a apreciação puramente estética do ensino.

Outro engano apontado por Vigotski seria reduzir o sentimento estético ao prazer, à ideia do agradável e da alegria no contato com a arte, frequentemente presente na perspectiva escolar e docente de seu tempo. Nessa medida, corria-se o risco de se chegar a resultados contrários aos que se esperava, pois: “uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

O autor chama a atenção ainda para o equívoco em se considerar a vivência estética como absolutamente passiva a despeito de haver certa passividade e desinteresse por parte do receptor. Haveria, assim, uma complexa atividade interior para que uma obra de arte possa ser percebida, na qual as percepções sensoriais são apenas o impulso primário. Para Vigotski (2001), a emoção estética se realizaria em três momentos distintos: estimulação, elaboração e resposta. A vivência estética seria a reação frente às interferências sensoriais provocadas pela obra de arte por ela estar vinculada aos estímulos estéticos, diferentemente das reações frente aos estímulos habituais. Frente às impressões externas, "o receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações”. A atividade empática do receptor se constituiria em um dinamismo estético básico, constituinte do próprio processo de percepção humana, pois, “todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte” (VIGOTSKI, 2001, p. 333-334).

A obra de arte teria uma lógica interna das imagens em desenvolvimento, condicionada à relação estabelecida com suas características intrínsecas, como os materiais e formas que a compõem, e com o mundo externo. Esta lógica não seria passível de ser controlada pelo autor da obra. Dessas ideias de Vigotski decorrem as considerações de Prestes (2010, p. 115) sobre o que o autor denominou reação estética em *Psicologia da arte*: “[...] nenhum elemento da obra de arte é importante por si só. O importante é a reação emocional que ela provoca”. Prestes reafirma, em outras palavras, as preocupações de Vigotski em relação à reação estética que emana da obra de arte: “a base da reação estética são os afetos provocados pela arte, sentimentos que são vivenciados por nós em toda a sua realidade e força e encontra sua descarga na atividade da fantasia” (VIGOTSKI, 1999, p. 240). Em consonância com tais premissas é Vigotski considerou como tarefa mais importante da educação

estética: “inserir as reações estéticas na própria vida”, já que a “a arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações”. Nas considerações do autor: “A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética” (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

De fato, a arte seria um mecanismo necessário à existência humana para que, através do ato criador, pudesse haver a sublimação que transforma as energias psíquicas inferiores em modalidades de energias superiores. É nesse sentido que Vigotski define o papel da educação estética: criar na pessoa uma conduta permanente, que funciona de modo constante, para canalizar e desviar para necessidades úteis a pressão interior do inconsciente. A sublimação seria responsável por transformar em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença canalizam em formas individuais e patológicas (VIGOTSKI, 2001).

Do mesmo modo, sendo a catarse o sentido da atividade estética, e tendo a emoção estética natureza dialética de reconstrução do comportamento, se faz necessário repensar os sentidos da educação, especialmente da educação em arte. Vigotski (2001) destacou como possíveis tarefas da educação estética: educar a criação infantil e ensinar profissionalmente habilidades técnicas da arte. Apesar do valor pedagógico, nem sempre prevalecem nessas duas proposições o valor estético e os interesses das crianças e jovens. Educar para o juízo estético foi apontado pelo autor como terceira possibilidade, e como tarefa básica e objetivo primordial da educação estética nos sistemas de educação. Com efeito, possibilitaria inserir a estética na própria vida da criança, do jovem e do professor, introduzindo-os na experiência estética da humanidade. O autor enxerga nessa última possibilidade a ampliação do próprio processo educativo, oportunizando a formação no espaço da escola e para além dele. Por outro lado, poderíamos incluir a educação museal, os espaços culturais e comunitários, os parques, a arquitetura das cidades, enfim, lugares de vivências estéticas que, com certeza, estarão inseridos no escopo desta pesquisa.

3. Desenvolvimento da pesquisa e resultados parciais

O desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa teve início em abril de 2021, com reuniões de orientação e de estudo realizadas semanalmente, a cada terça-feira, nas quais são apresentadas as informações levantadas durante a semana e também definidas as próximas ações.

Com os trabalhos iniciais, buscou-se mapear a circulação, recepção e apropriação do conceito de educação estética de Vigotski em publicações científicas brasileiras na interface entre Psicologia da Educação e Educação em Arte em repositórios virtuais de acesso livre, entre 2006 e 2020. Para isso, determinou-se os seguintes termos descritores para as buscas nos repositórios online: Educação Estética, Psicologia da Arte, Vigotski. Em alguns casos, foram consideradas as diferentes grafias do nome do autor em decorrência das variadas traduções dos originais em russo (Vigotsky, Vygotsky, Vygotski). A busca dos textos compreendeu o recorte temporal mencionado anteriormente, tendo sido consultados os seguintes repositórios online: *Google Scholar*, *Scielo Brasil*, Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil - ConFAEB, Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, Anais das Reuniões Científicas Nacionais de Pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Três seções da ANPEd foram especificamente consultadas: o Grupo de Trabalho de Psicologia da Educação - GT 20, criado em 1999, o Grupo de Estudo de Educação e Arte - GE 01, criado em 2005, e o Grupo de Trabalho Educação e Arte - GT 24, aprovado em 2008, com atividades efetivamente iniciadas em 2009 (LOPONTE, 2010).

A pré-seleção das fontes definiu-se pela leitura e análise dos resumos dos textos encontrados, considerando-se a relação maior aproximação com o objeto de estudo em questão: a educação estética em Vigotski na interface entre psicologia da arte e educação em arte. Os resultados foram organizados em um banco de dados em arquivo de Excel para as análises preliminares, conforme detalharemos a seguir.

3.2 Discussões iniciais dos resultados alcançados

Para uma delimitação inicial dos repositórios a serem consultados, foi realizada busca no *Google Scholar* tomando-se como ponto de partida os descritores “Educação Estética” Vigotski e as especificações prévias: “Desde 2006”, “Classificar por relevância”, “Pesquisar páginas em português”. As ocorrências no repositório apontaram um denso volume de publicações em periódicos científicos de diferentes

áreas, situação que dificultou delimitar os artigos referentes ao conceito de educação estética na sua relação com a psicologia da arte e ensino de arte.

Assim, foram lidos os títulos e resumos das ocorrências nas dez primeiras páginas do *Google Scholar,* resultando na seleção de uma amostra de 24 artigos científicos dentre as 265 publicações indicadas no repositório durante a estruturação do percurso metodológico desta pesquisa. A busca pelo repositório *Google Scholar* serviu de teste piloto para definir os demais repositórios, contudo, optou-se por não desprezar os 24 artigos selecionados neste primeiro diagnóstico.

Diante da diversidade apontada nos resultados obtidos no *Google Scholar*, optou-se por realizar as buscas no repositório *Scielo Brasil* com vistas a se delimitar um panorama dos periódicos com publicações sobre o tema deste estudo, no recorte definido entre 2006-2020. Para o descritor “Vigotski” foram encontrados 20 resultados, para os descritores “Educação Estética Vigotski”, 3 resultados, e para “Psicologia da Arte”, 16 resultados. Depois de realizada a leitura dos títulos e resumos dos 36 artigos encontrados nos periódicos científicos, 20 deles foram selecionados por maior aproximação da relação entre o conceito de educação estética em Vigotski, a psicologia da educação e a educação em arte nas diferentes linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Conforme mencionado, optou-se ainda por delimitar as publicações em repositórios de eventos científicos na interface educação e arte, focalizando-se a discussão sobre educação estética na perspectiva de Vigotski, quais sejam: ANPEd, ANPAP e ConFAEB. Os repositórios e bases de dados dos eventos mencionados estão disponíveis nos sites das entidades científicas que os promovem, para as consultas recorreu-se aos descritores “Educação Estética” e o sobrenome “Vigotski” em suas diferentes grafias. A busca nos repositórios da ANPAP e ConFAEB se deu acessando as seções dos sites em que se encontram os Anais, ano a ano, e por evento, no recorte temporal delimitado 2006-2020. Nas consultas aos Anais dos eventos da ANPEd, percebe-se menor recorrência ao objeto desta pesquisa, tendo sido encontradas apenas 5 publicações. Tal resultado pode estar relacionado a recente inserção do Grupo de Estudo GE 02 e do Grupo de Trabalho Educação e Arte GT 24 na Associação, que se deu entre 2005 e 2009 (LOPONTE, 2010). O resultado diverge da tendência de crescimento de publicações de artigos apontada nos números de ocorrências obtidas nas consultas aos Anais do ConFAEB, com 74 resultados, e ANPAP, com 16 resultados.

O rastreamento das publicações nos repositórios consultados permitiu visualizar Vigotski como um autor que tem embasado teoricamente as discussões dos pesquisadores brasileiros nos últimos quinze anos, resultando na pré-seleção de 139 fontes para análises preliminares. Deste total, foram desconsiderados 5 artigos, 4 deles encontrados no repositório *Scielo Brasil*, descartados pelo distanciamento do objeto de estudo, especialmente por não tratarem da educação estética na relação com a psicologia da arte ou do ensino de arte. O quinto artigo foi desconsiderado por não possuir resumo, elemento primordial nesta primeira fase de análises, apesar de seu título indicar relação com a psicologia educacional e a arte.

De acordo com os resultados, o ConFAEB (74) se destaca como o evento com maior número de ocorrências referentes aos trabalhos publicados em Anais se comparado com os dados da ANPAP (16) e ANPEd (5), que juntos somam o total 95 ocorrências. O ConFAEB computa o equivalente a 55% do conjunto de 134 publicações selecionadas entre 2006 e 2020.

Quando se analisa o período 2006-2020 por intervalos de 5 anos, percebe-se que a concentração das ocorrências das publicações embasadas em Vigotski em eventos se manteve nos dois primeiros intervalos: 2006-2010 e 2011-2015, com um total de 74 artigos publicados em dez anos. Contudo, nota-se um decréscimo dessas publicações no intervalo 2016-2020, computando 21 artigos em cinco anos. O resultado que pode ter sido influenciado por a maioria dos eventos presenciais previstos para ocorrerem em 2020 não terem sido realizados em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID 19), decretada a partir de março. Por outro lado, observa-se um salto quantitativo significativo de artigos publicados em periódicos científicos relacionados ao objeto desta pesquisa se compararmos os três intervalos. O crescimento das publicações em periódicos científicos por quinquênios deu-se na seguinte proporção 1:10:28 nos três intervalos, sendo: 1 ocorrência entre 2006-2010; 10 entre 2011-2015 e 26 ocorrências entre 2016-2010, como se pode observar na Tabela 1.

PERÍODO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	Nº DE PUBLICAÇÕES	TOTAL
2006 - 2010	Artigo de periódico científico	1	32
	Artigo de Anais de evento científico	31	

2011 - 2015	Artigo de periódico científico	10	53
	Artigo de Anais de evento científico	43	
2016 - 2020	Artigo de periódico científico	28	49
	Artigo de Anais de evento científico	21	
TOTAL GERAL			**134**

Tabela 1 – Quantificação dos tipos de artigos por intervalos de 5 anos, entre 2006-2020. Fonte: Repositórios online de acesso aberto: *Google Scholar*, *Scielo*, ANPAP, ANPEd e FAEB.

Os resultados indicaram que as publicações transitaram por periódicos científicos das áreas da psicologia e educação. Na listagem a seguir descrevem-se o título do periódico, ano da publicação e número de artigos publicados entre parênteses: *Psicologia em Estudo* 2010 (1), 2011 (4); *Psicologia Escolar e Educacional* 2013 (1); *Psicologia & Sociedade* 2014 (2); *Revista Leitura* 2014 (1); *Psicologia Argumento* 2014 (1); *Estudos de Psicologia* 2015 (1), 2018 (2); *Pro-Posições* 2016 (1); *Nuances: Estudos sobre Educação* 2016 (1); *Horizonte Científico* 2016 (1)*; Psicologia: Teoria e Pesquisa* 2016 (1); *Psicologia em Revista* 2016 (1); *Psicologia Escolar e Educacional* 2017 (1); *Revista Desenredo* 2017 (1)*; Revista de Ciências Humanas* 2017 (1)*; Poiésis: Revista de Pós-Graduação em Educação UNISUL* 2018 (1); *Linha Mestra* 2018 (1); *Educação e Pesquisa* 2018 (1); *Políticas Culturais em Revista* 2018 (1); *Revista Eletrônica de Educação Matemática* 2018 (1); *Educar em Revista* 2018 (1)*; Teoria e Prática da Educação* 2018 (1)*; Educação e Realidade* 2019 (1); *Cadernos CEDES* 2019 (3); *Teoria e Prática da Educação* 2019 (1); *Revista Eixo* 2019 (2); *Plurais Revista Multidisciplinar* 2019 (1); *Atos de Pesquisa em Educação* 2019 (1); *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* 2019 (1); *Poiésis Pedagógica* 2019 (1).

Ainda pela perspectiva da análise dos intervalos quinquenais, observam-se menções a publicações derivadas de pesquisas acadêmicas nas modalidades de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, Projetos de Extensão, Iniciação Científica ou pesquisas em nível *Stricto-sensu*, de Mestrado ou Doutorado ao longo do período pesquisado 2006-2020. No intervalo 2006-2010, foram 3 artigos decorrentes de pesquisa de Mestrado (2008, 2009 e 2010). No intervalo 2011-2015, 2 artigos decorrentes de Projetos de Extensão (2012 e 2013) e 2 artigos derivados de pesquisa de Mestrado (2011 e 2012). No último intervalo, 2016-2020, aparecem

publicações referentes a 1 Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia (2018), 1 Projeto de Extensão (2017), 3 pesquisas de Mestrado (2 em 2017, 1 em 2018) e 2 pesquisas de Doutorado (2018). A manutenção dessa tendência de crescimento progressivo de pesquisas relacionadas às teorias de Vigotski na interface psicologia da arte e ensino de arte apontada pelos dados aqui descritos, especialmente nos últimos anos, poderá ser verificada em pesquisas posteriores.

Para identificar a circulação e recepção das obras de Vigotski nas discussões e embasamento teóricos dos artigos selecionados neste estudo, realizou-se a análise das seções Referências dos 134 artigos selecionados entre 2006-2020. Os resultados indicaram 279 ocorrências para as traduções em português e 18 títulos mencionados, dentre os quais destacam-se: *A Formação Social da Mente* (52 ocorrências), *Psicologia da Arte* (42 ocorrências), *Psicologia Pedagógica* (39 ocorrências), *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* (27 ocorrências), *Pensamento e linguagem* (21 ocorrências), *A construção do pensamento e da linguagem* (20 ocorrências).

No cômputo total das 82 ocorrências e 21 título de obras de Vigotski em línguas estrangeiras referenciadas nos artigos, foram identificadas 63 menções a traduções em espanhol (77%). Tal resultado apontou a predominância do espanhol como segunda língua referenciada pelos estudiosos brasileiros, tendo sido as mais citadas as *Obras Escogidas* Volumes I, II, III, IV (36 ocorrências) e *La Imaginación y el arte en la infancia* (21 ocorrências). As obras traduzidas para o inglês aparecem na sequência, computando 12 ocorrências, os originais russos, 5 ocorrências, o italiano e japonês, apenas 1 ocorrência cada uma delas.

Considerações finais e próximos passos da pesquisa

De acordo com os repositórios consultados e os dados apresentados neste artigo, é possível dizer que a teoria histórico-Cultural e Vigotski têm fundamentado as publicações brasileiras relacionadas ao ensino de arte nas suas diferentes linguagens publicadas nos últimos quinze anos. Contudo, verifica-se a necessidade de aprofundamento das análises, fase prevista nos próximos passos da pesquisa. Para a segunda etapa, foram selecionados 29 artigos em que se verificou a presença do termo educação estética no corpo do texto para classificação das sínteses das apropriações elaboradas sobre o conceito vigotskiano e as possíveis inovações trazidas pelos autores e estudiosos brasileiros.

4. Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, abr., 2014. https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Projeto de Pesquisa CNPq: **Circulação, recepção e apropriação da teoria histórico-cultural no contexto da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil (1980-2018).** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. (não publicado).

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte/Educação/Arte: Afinal, Quais são as nossas inquietudes? In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva [et al.] (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. – (Didática e prática de ensino). p. 226-244.

MARTINELI, Telma Adriana Pacifico; ALMEIDA, Eliane Maria. Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. **Psicol. Esc. Educ**., Maringá, v. 21, n. 3, p. 523-531, dez., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300523&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2020.

MARTINS, João Batista. A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 343-357, abr. 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, set., 2012. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semenovitch Vigotski: no Brasil repercussões no campo educacional.** (Tese de Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, D.F, p. 295, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e comentários. In: VIGOSTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (1ª ed. 2001).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica - edição comentada**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UMA AÇÃO EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS NA ESCOLA PÚBLICA TENDO COMO REFERENTE MÉMORIAS ARTE E PATRIMÔNIO

AN EDUCATIONAL ACTION IN VISUAL ARTS AT PUBLIC SCHOOL

CONSIDERING ARTE AND HERITAGE MEMORIES

RESUMO

Este trabalho pauta-se na pesquisa realizada como requisito para obtenção do título de mestre em Arte realizado pelo Mestrado profissional em Artes (UFPA-UDESC) no período de julho de 2018 a dezembro de 2020 que consiste em uma ação educativa voltada aos discentes da E.M.de Ensino Fundamental Dr. José João de Melo localizada no município de Castanhal no estado do Pará, tendo como referencial do processo de ensino/aprendizagem em Arte a antiga estação de trens da extinta estrada de ferro Belém-Bragança, demolida em 1964, como monumento memorial hoje conserva-se uma réplica em tamanho reduzido na praça da cidade onde foi colocada uma das últimas locomotivas. Potencializada por esse "lugar de memória" esta pesquisa-ação voltou-se a alcançar um conteúdo mais significativo no ensino que verse sobre a relação da Arte com o Patrimônio ferroviário da cidade e as memórias dos grupos sociais inter-relacionados a sala de aula.

Palavras-chave: Arte-Educação. Memórias. Estrada de Ferro Belém-Bragança.

ABSTRACT

This work is based on the research carried out as a requirement for obtaining the title of Master in Art held by the Professional Masters in Arts (UFPA-UDESC) from July 2018 to December 2020, which consists of an educational action aimed at MS students José João de Melo Elementary School located in the municipality of Castanhal in the state of Pará, having as a reference of the teaching/learning process in Art the old train station of the extinct Belém-Bragança railroad, demolished in 1964, as a monument The memorial today retains a reduced-size replica in the town square where one of the last locomotives was placed. Empowered by this "place of memory", this action-research returned to reach a more significant content in teaching that deals with the relationship of Art with the city's railway heritage and the memories of social groups interrelated to the classroom.

***Keywords**: art-Education, Memoirs.Belém-Bragança Railway*

Introdução

Em um cenário repleto de imagens e informações, a Arte-Educação tem um papel essencial em selecionar e cuidar para que a Arte instituída através dos tempos – A história da Arte – seja revista e trazida para o presente e se possível Inter relacioná-la ao cotidiano urbano em que o educando vive. Em sua área de atuação, o educador pautado na intermediação crítica entre o que o aluno entende ou vê e aquilo que pode ser considerado como manifestação artística e um bem cultural ou patrimonial[1], compreendemos que os bens culturais que compõe o nosso patrimônio urbano e histórico devam ser respeitados, salvaguardados e difundidos. Na adequação da formulação da problemática esta pesquisa foi pautada nas seguintes tópicos:

No primeiro momento nossa intenção foi interagir com as representações das memórias Inter geracionais entre os discentes e a comunidade, em especial antigos moradores que trazem consigo recordações do período em que a estrada de ferro ainda estava ativa, através de questionários, em conjunto com os discentes procuramos identificar as experiências vivenciadas pelos interlocutores no lugar onde moram, coletando narrativas das suas vivências em especial as memórias relacionadas a antiga estação de trens, através destes relatos buscamos evidenciar a importância da memória e a sua relação com a história, para este estudo buscamos pesquisas de estudiosos como Maurice Halbwachs (1877-2945), cujas teorias afirmam que existem “memórias individuais e memórias coletivas”, e o indivíduo participaria desses dois tipos de memória, para o autor a memória individual, ancora-se em pontos de referência como sons, paisagens, sentimentos, elementos do espaço, não necessariamente envolvendo a memória de outras pessoas, a memória coletiva está relacionada a lembranças de determinada comunidade e são repassadas entre várias pessoas se tornando um patrimônio de determinada comunidade, esta relação , nesta pesquisa referiu-se a valorização do patrimônio

[2] Diferenciamos bem patrimonial, referente aos bens tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e o bem cultural, que para ser como tal, “cultural”, deverá gerar uma relação de afetividade e de pertença dos diferentes grupos sociais urbanos.

arquitetônico e aos bens culturais, como a locomotiva referente a memória coletiva do município de Castanhal.

Destacamos também o pesquisador Pierre Nora (1993) para o autor é preciso que verifique-se a diferença entre memória e a história para a ele “a memória é vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução(...)” a “história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.” (NORA, 1993, p.9). Em síntese, a memória coletiva dos antepassados são importantes para a reconstrução da história do município de Castanhal e para memória pessoal dos nossos discentes em especial.

Em um segundo momento foram feitas aulas expositivas com o tema da história das locomotivas suas origens na Europa até a sua chegada no Brasil no final do século XIX , a sua implantação no território Paraense e a importância para o município de Castanhal, fazendo também além da contextualização histórica a leitura de imagens: fotografias antigas, pinturas, desenhos, ilustrações de livros, etc., como propõe Barbosa (2012) em sua “Abordagem Triangular” na leitura das imagens, é importante que o aluno conheça a história que envolve a imagem a ser estudada, no caso desta pesquisa envolveram as fotos antigas da cidade e da estação de trens que após as leituras das imagens passaram a ter novos significados para os docentes. Nessa fase da pesquisa-ação a finalidade não se deteve em apenas coletar dados históricos e apontar as transformações urbanas no município e sim despertar o interesse dos alunos por sua própria história, desenvolvendo em sala de aula atividades artísticas no intuito de valorizar as edificações representativas do passado e ressignificadas no presente, em especial da antiga estação de Trens do município, que na atualidade não existe, mas que foi construída uma réplica em pequenas proporções em relação a edificação do passado para abrigar um dos trens representativo dessa memória de outrora, que constantemente é potencializada pelas recordações dos idosos e resinificadas pelos discentes a partir das ações de ensino possibilitadas por essa pesquisa -ação.

Nesta fase da pesquisa cuja ação teve o objetivo de desvelar a história local, em especial pelo viés da história da Arte/ Arquitetura da cidade aos alunos, eles foram orientados a interpretar e avaliar os fatos urbanos de sua comunidade por meio da

leitura e interpretação crítica de imagens desse passado, possibilitando assim, como propõe Ariana Cole uma “interação entre a cidade e a comunidade”, e acrescenta “tudo aquilo que se apresenta no contexto urbano é passível de interpretação, análise e avaliação” (COLE, 2007, p.22).

A participação dos alunos envolveu as confecção de mapas da ferrovia, as entrevistas e as ideias para elaboração da Revista em Quadrinhos, sendo o roteiro e a produção de desenhos ficando a cargo do docente autor que serviram de base para versão final da revista, destaca-se também que as visitas aos locais históricos do município, foram feitas de forma interdisciplinar que envolveu a disciplina Estudos Amazônicos, a professora responsável pela matéria desenvolveu com os discentes relatórios e contribuiu na confecção e análise dos mapas

Na fase final desta investigação estão apresentados os resultados e as propostas da História em Quadrinhos-HQ que acreditamos poderem ser utilizadas como recursos didáticos em sala de aula, dessa forma contribuir com a revitalização da cultura material e imaterial do município, em consonância com orientações educacionais formuladas na Base Nacional Curricular implantada pelo Governo Federal em 2019 que inclui entre as habilidades propostas no ensino de arte: “Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.” (P. 211), na construção e estruturação do estado da arte desta pesquisa apresentamos dois tópicos relevantes:

1-A Educação através da Arte: a importância da percepção

A Arte-Educação, analisada por John Dewey (2010), compreende um processo de reconstrução e organização da experiência pela qual percebemos através dos sentidos. Como fundamento, esta pesquisa baseia-se nestes princípios: liberdade, construção, experiência e percepção, também com embasamento teórico apropriamos da fenomenologia de Merleau Ponty (1999), para o filósofo o sujeito no mundo é o corpo no mundo, então o sujeito da percepção é o corpo porque é ele que percebe é a fonte de sentidos, é preciso compreender o mundo, através de relações de

apreensão pelos sentidos, esta pesquisa procura desenvolver nos alunos a percepção, a sensibilidade, a criação e .experiência vivenciada e integrada ao meio em vive em que ele percebe.

Nesse sentido, ao estabelecer os caminhos do estado da arte desta pesquisa , não se propôs não somente a expandir os conhecimentos dos discentes, mas torná-los críticos e perceptivos acerca da realidade atual no mundo, no país, , em especial, em sua cidade, Libâneo (1983, p.78) afirma que o professor em sua autoformarão precisa de uma teoria que possibilite a tarefa educativa de humanização, extraída de uma concepção de educação baseada na contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas onde o educador atua como mediador do encontro entre o aluno e as matérias de ensino dando suporte ao ensino-aprendizagem, uma prática educativa-crítica como enfatiza Paulo Freire (2002, p. 96) é uma forma de intervenção no mundo que implica tanto o "esforço da reprodução da ideologia dominante como o seu desmascaramento", apresentamos abaixo tópicos relevantes da investigação:

1- A percepção e a leitura da imagem

Para Arnheim a intuição e o intelecto se relacionam com a percepção e o pensamento, através do intelecto e da percepção chegamos a compreensão das coisas, desde cedo a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, dos grupos em que convive, cada elemento do seus cotidiano é uma nova experiência, para Fusari e Ferraz (1991, p.41) é quando o jovem percebe o mundo dos sons, das cores, e das imagens, ao escolher como tema referencial a antiga estação de trens de Castanhal, levou-se em conta a presença marcante da antiga locomotiva que os jovens desde pequenos já visualizam na praça pública da cidade, para as autoras este é o processo onde *"o sentimento, do simbólico reexplica o real e o torna mais experimentável"*, o papel do professor nesse contexto é de analisar as imagens, cenas e sons que compõem o cotidiano dos jovens de hoje,.

Como estava pesquisa envolveu a análise das imagens apropriamos das teorias de leitura de obra de arte desenvolvidas por Barbosa (1997) que afirma ser necessário que as imagens serem avaliadas devem estar em sua leitura enriquecida

pela informação que a cerca no seu contexto histórico, social, antropológica etc. onde o espaço se articula com o tempo, nesse contexto Pilar (2003) aponta caminhos que possam levar o professor a desenvolver atividades de interpretação das imagens percebidas no seu dia a dia, são elas: Apreensão de informações, seletividade e reconstrução do objeto, nessa análise ler a imagem é:- Compreendê-la, interpretá-la, e descreve-la para aprendê-la como objeto .

Sobre a importância das cidades enquanto patrimônio artístico e produtora de imagens, Argan (1995) afirma que a atribuição do valor histórico e artístico depende de uma avaliação da cidade não só pelo seu valor estético a ser conservado. Nesse sentido, esta investigação elegeu como bem cultural a estação de trens da extinta Estrada de Ferro Belém-Bragança, situada no município de Castanhal, considerado como um "lugar de memória" termo cunhado pelo historiador Pierre Nora para o pesquisador *"a necessidade da memória é uma necessidade da história"* (NORA, 1993, p14).

Resultados da Pesquisa

Como anunciado na introdução desta investigação procurou-se explorar as memórias coletivas de antigos moradores, este capítulo foi intitulado **"*algumas memórias*"** entretanto, durante a realização desta pesquisa percebemos a partir das entrevistas realizadas pelos discentes com antigos moradores e entre eles seus parentes próximos idosos o desconhecimento sobre as informações acerca das memórias e da história da cidade em que vivem, alguns deles apenas se recordavam de terem usado este tipo de transporte, o que instigou, na nossa análise a curiosidade dos mesmos em conhecer um pouco mais da origem do seu lugar.

No âmbito da prática escolar foram ministradas aulas com atividades impressas com o objetivo de propiciar aos alunos fundamentos teóricos do contexto histórico adequado ao período que envolve o final do século XIX, época da construção e uso da ferrovia, até o início do século XX quando da sua desativação foi possível através desta ação identificar a influência da migração nordestina na região do nordeste do Pará e a importância da extração da borracha na Amazônia para o progresso, no caso do Pará e com a obtenção de riquezas interliga-la através da malha ferroviária e com uso da exposição visual de imagens antigas propôs-se

fazer relação com as imagens atuais. Estilos artísticos que estavam sendo utilizados na Europa e sua possível influência na construção da Estação de Trens da cidade de Castanhal, como resultado identificamos que a ferrovia foi construída na época da “belle époque paraense” e traços do estilo neoclássico tardio adotado em algumas construções da capital Belém do Pará, podem ser notados na antiga estação. Nesta atividade a abordagem triangular (Barbosa, 2010) teve fundamental importância na leitura e interpretação das imagens, é importante ressaltar que os conteúdos programáticos aqui abordados fazem parte do plano de ensino das séries finais do ensino fundamental, e estão de acordo com a BNCC-Base Nacional Curricular-ARTE (EF15AR25) que tem como enunciado “Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas”

Como pesquisa de campo no final de 2018, foram selecionados vinte alunos da Escola com idade entre 13 e 16 anos de idade estudantes do 8º anos para visita a locais que no município fazem parte da memória da estrada de ferro Belém-Bragança, esta visita fez parte do capítulo ***“caminhos percorridos”,*** inicialmente foi visitada a localidade do Apeú, distrito do município de Castanhal, local da ponte onde a ferrovia passava. Hoje lá se encontra um balneário, pouco usado pela população pois a poluição e o assoreamento tornaram a água imprópria para o banho, mas, que ainda continua sendo utilizado por parte da população. Os alunos ouviram as explicações no próprio local que já tinha sido objeto de estudo em sala de aula. Embora ali exista uma placa informativa que indica que lá passava a ferrovia, fomos abordados por um senhor que queria saber o motivo de estarmos fazendo uma visita ao local, explicamos o motivo e ficamos todos surpresos pela falta de informação do morador .

Figura 1 -Alunos na locomotiva da estação. Fonte: Arquivo do autor (2018)

No Capítulo intitulado "***Primeiros Traços"***, pretendeu-se através de aulas práticas ensinar técnicas de desenho aos discentes incentivando os mesmos a produzir seus próprios trabalhos artísticos, esta ação teve como objetivo propor a criação de uma História em quadrinhos, houve a participação dos alunos na elaboração do história e possíveis personagens com ideias e esboços serviu de base para confecção da História em quadrinhos que foi apresentada como produção final desta monografia de Mestrado. (fig.2)

Figura 02 -Capa da História em quadrinhos-Arquivo do autor

Considerações finais

> *Eu diria que educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada, habitam um mundo em que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" e sui generis, portador de um nome, também de uma estória, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a Educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesana*l. Rubem Alves, 1983

Convivendo com os alunos dois anos falando da história de uma estação e de um trem que para a maioria deles não faziam parte de suas vidas, eram vistos como algo longe de sua realidade e a antiga locomotiva em exposição na praça da cidade

podia ser confundida com as quadras de esporte e o parque infantil, a cada passo da pesquisa foi se revelando que alguém tinha uma história para contar sobre a ferrovia, esse alguém tinha um nome e de certa forma a sua história interligava a história de vida de nossos alunos, em um ambiente em a que a cidade como analisa Meneses (2017) “dificilmente vem desacoplada de “problema urbano” violência, marginalidade, pobreza, falta de saneamento básico etc. A simpatia da família em permitir que seus filhos na idade escolar possam frequentar espaços públicos tornam-se cada vez mais difícil, não foi surpresa ao final da pesquisa constatar que muitos alunos entrevistados nunca tinham frequentado os parques do município de Castanhal, para Meneses “bens culturais da cidade” como monumentos e museus funcionam como “bolsões e ilhas de compensação” (pg.36). Em um cenário caótico que foram transformados as cidades a partir do século XIX se estes espaços culturais forem extintos, “ilhas” desaparecerão, e a estória de cada um de nossos alunos não poderá ser mais resgatada.

Infelizmente foi fácil perceber que a preservação, valorização a difusão do patrimônio histórico e cultural e a educação em nosso país ainda dependem dos governantes, que muitas das vezes, sejam na esfera federal, estadual e municipal, privilegiam outros setores da sociedade , na Educação Básica uma prática educativa-crítica como enfatiza Paulo Freire (2002 pg. 96) é uma forma de intervenção no mundo que implica tanto o “esforço da reprodução da ideologia dominante como o seu desmascaramento”

Não podemos no entanto apenas esperar ações governamentais, cada cidadão tem o seu papel de sujeito que pode intervir, valorizar os bens patrimoniais da sua cidade, e discordar dos interesses dominantes, desta forma a educação para Freire (idem pg.97) não deve ser uma prática imobilizadora ocultadora de verdades, em especial o professor da área de Artes com a sua atuação pode e deve chamar a atenção da preservação dos bens culturais não só usando como referência em sala de aula, mas, também propondo ações de preservação, seja no âmbito escolar ou social.

Se Rubem Alves em 1983 já descrevia o espaço escolar como “invisível e denso”, o que diremos hoje no século 21, quando mesmo munidos da tecnologia e informação que nos leva a posar naves robôs em Marte, ainda podemos encontrar o

giz e o quadro verde, velhas reivindicações salariais e estruturais se repetem nas escolas fazendo com que o professor passe despercebido na vida de seus nossos alunos, é nesse cenário que docentes comprometidos estabelecem o dialogo educacional necessário para o aprendizado.

O pesquisador português António Nôvoa em entrevista concedida a Editora Moderna , alerta ao fato de que as políticas educacionais no Brasil são baseadas no programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) , criados pela organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que faz uma análise do desempenho dos estudantes n faixa etária de 15 anos(idade que se presume término do ensino fundamental) , para Nóvoa essa política educacional “desdobrou-se na ideia de uma educação profissional focada em determinadas profissões, na ideia de um ensino médio em que se define previamente que uns meninos vão para uma área e outros vão para outra” (2018, pg.11), e a Arte-educação nesse contexto? Para o pesquisador é importante que a Educação no Brasil alcance as duas dimensões: aquisição das aprendizagem e a da aquisição da linguagem. E conclui “isso pode levar a um beco sem saída ...tem que haver um grito de indignação de uma geração de brasileiros, de uma geração de pessoas que no Brasil dizem: isso não pode continuar a acontecer”.

Esperamos ter alcançados bons resultado que esta pesquisa seja um “grito” e se possível possa servir de referência para os educadores e se possível inspiração para aqueles jovens acadêmicos que nos corredores de nossas universidades, sonham em “transcender e enfrentar o amanhã” na difícil tarefa de educar dentro e fora dos muros das escolas.

Referências:

ALVES, Rubem Azevedo, **Conversas com que gosta de Ensinar,** São Paulo. Martins Fontes, 1983.

ARGAN, Giulio Carlo, **História da Arte como História da Cidade**, São Paulo, Martins Fontes, 1995.

ARNHEIM, Rudolf, **Intuição e Intelecto na Arte,** São Paulo, Martins fontes, 1889.

BARBOSA**,** Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 nov.2018

COLE, Ariane Daniela. **Cidade em processo.** In: Caderno de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: Fau-Maquenzi, 2007.

DEWEY, J. Ter uma experiência. In: DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 109-141.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE**,** Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa.** São Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro – São Paulo, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública- A Pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo Edições Loyola,1998.

MERLEAU-PONTY, M. [1945]. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Repovoar o patrimônio ambiental urbano. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 36, p. 39-52, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_36..pdf.

MODERNA, revista Educatriz- **A escola do século XXI,** acessado em 20.01.2021.On line disponível em: https://homol.moderna.com.br/educatrix/home_ed14.html

PILAR, **a Leitura Da Imagem** Pesquisa em artes plásticas / Org. Analice Dutra Pillar- Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP, 1993)

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História-Revista do programa de estudos Pós Graduados de História-PUC, São Paulo, 1993

SANTOS, L.G.C.C. A**rte e patrimônio – antiga estrada de ferro Belém-Bragança: uma ação educativa na escola municipal de ensino fundamental Dr. José João de Melo- castanhal-PA,** Trabalho de conclusão de Mestrado-Universidade Federal do Pará-UDESC-PROFARTES, Belém-PA, 2020.

UM ESTUDO SOBRE O DITO, O NÃO DITO E O INTERDITO DE UM ATELIER DE ENSINO NÃO-FORMAL

Érico Silveira Preto de Oliveira[1]

Resumo:

Essa pesquisa parte da hipótese de que é possível correlacionar as práticas educativas das Escolinhas de Arte do Brasil (com ênfase na Escolinha do Recife, na Escolinha de São Paulo), com o ensino contemporâneo de artes em ateliers não-formais, não esperando determinar semelhanças, mas rastros de memória. Para tal, utiliza a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos (1986;1992;2014), assim almejando conceber o gênero discursivo do ensino de artes não-formal e identificar seus ecos no contemporâneo. Os desdobramentos desses ecos são vistos como o que desencadeou o atelier Lola Ufus/RS, sendo ele utilizado como análise no presente artigo e na dissertação final.

Palavras-Chave: Escolinhas de Arte do Brasil, Gêneros discursivos, Memória, Ensino de Artes, Ensino Não-Formal

Abstract:

This research is based on the hypothesis that it is possible to correlate the educational practices of the Escolinhas de Arte do Brasil (with emphasis on Escolinha do Recife, Escolinha de São Paulo), with the contemporary education of art in non-formal studios, not in hopes of determining similarities, but traces of memory. For this purpose, it uses the Bakhtinian conception of discursive genre (1986;1991;2014), thus aiming to conceive the discursive genre of non-formal art education and identify its echoes in the contemporary. The unfolding of these echoes is seen as what sparked Lola Ufus/RS studio, which is used as an analysis in this article and in the final dissertation.

Keywords: Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), Speech Genres, Memory, Art Education, Non-Formal Education

1. Introdução ao problema

Em uma carta de 1902, Rainer Maria Rilke escreveu: “Talvez criar não seja nada mais do que lembrar profundamente” (RILKE, 2007, pg.99), precisamente disso tratamos no presente artigo. O trabalho de ensino de artes em ateliers parte de uma

[1] Graduado em Licenciatura em Arte Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atualmente pós-graduando de Mestrado em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2021).

lembrança profunda, uma lembrança de resíduos. Essa lembrança do ensino de artes é um rastro, tal qual aquele que Benjamin (2018, p.747) encontrava em sua pesquisa das passagens parisienses, uma aparição de proximidade daquilo que já nos deixou. Caberia a história, segundo Benjamin, capturar os aspectos atuais deste passado. Assim tornamos atualidade essa lembrança que possuímos do ensino de arte, através da compreensão que lhe fornecemos, o reconhecimento desse jogo de ecos que formam o que entendemos no presente dessa lembrança profunda.

Este artigo parte de minha pesquisa de mestrado, fruto de meus anseios quanto a essa lembrança profunda e seus reflexos no contemporâneo. Trata-se de um estudo sobre o dito, o não dito e o interdito do atelier de ensino não-formal. A pesquisa faz parte mesmo de minha formação enquanto professor de artes visuais, onde no atelier Lola Ufus me tornei educador. Todavia, mesmo atuando desde 2010, sentia essa lembrança remota sem conseguir transformá-la em algo tangível. Mesmo observando a atuação de minha avó, Nerê Therezinha Silveira Preto de Oliveira, com sua professoralidade moderna, ou minha tia, Isabel Maria Silveira Preto de Oliveira, com sua professoralidade já alterada pelo pós-ditadura, não dava conta de elucidar o anseio de reconhecer os rastros que permeiam o espaço de um atelier não-formal.

No atelier Lola Ufus me formei e fui criado, sendo uma constante em minha trajetória. Este atelier teve três localizações, a primeira em um atelier coletivo, a segunda em uma garagem, o terceiro na rua Caçapava de Porto Alegre (*vide* figura 1). Este atelier foi fruto dos esforços de minha tia e minha avó, que construíram juntas um espaço de criação que lhes fosse prazeroso e próprio. O atelier tinha a mão de minha tia e o cheiro de minha avó, minha tia em tudo tocava e mantinha-o objetivamente, minha avó enchia cada canto do atelier com um pouquinho dela.

Por ele vi passar artistas, vi passar alunos, vi passar professores, porém, sempre senti a necessidade de tornar este movimento em conhecimento. Por diversas vezes, o atelier Lola Ufus foi visitado por alunos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), nas aulas do professor Celso Vitelli[2],

[2] Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos Cursos de Graduação em Artes Visuais: Bacharelado e Licenciatura. Possui Doutorado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - UFRGS [2008], Mestrado em Educação pela mesma instituição [2002]. Bacharelado em Artes Plásticas: habilitação Desenho - Instituto de Artes da UFRGS [1993], Licenciatura em Educação Artística para 1º e 2º Graus - Instituto

onde em algum momento era perguntado quanto às práticas do atelier, quanto às atividades, quanto a reflexão. Essas questões sempre foram difíceis de serem sanadas, sendo suas respostas constantemente alteradas. Minha pesquisa é mais uma tentativa de responder essa questão.

Figura 1 - Ateliê Lola Ufus, terceira sede: dia de exposição, teatro, música e cinema. Foto: Isabel Maria Silveira Preto de Oliveira, 2015. Acervo Lola Ufus

Em minha formação de Licenciatura em Artes Visuais, me deparei com algo que para mim foi quase um mito: A Escolinha de Artes da UFRGS. Muitas vezes ouvi falar de seus espaços, de suas memórias. Entretanto, no ano em que entrei na UFRGS, ela já havia terminado suas atividades, continuando enquanto rastro, este fez com que eu sentisse admiração por sua história. Frequentei apresentações, exposições e conversei com seus participantes. Buscava entender o que foi este movimento. Inicialmente tomei como hipótese de que a prática das Escolinhas poderiam ser entendidas como a raiz da prática e do conhecimento passado de pessoa a pessoa, conversa a conversa, pelo diálogo, sobre a educação de Artes do ensino não-formal.

A pesquisa em desenvolvimento parte deste estudo de um lembrar profundo das práticas, do espaço e do estilo de professoralidade[3] formados dentro de ateliers

de Artes da UFRGS [1992]. Parte da disciplina Laboratório de Projetos de Ensino de Artes visuais contava com a roda de conversa: Fazendo Arte na Lola Ufus: histórias para contar

[3] Professoralidade, segundo Lucimar Bello Pereira Frange (2001, pg.27), é um termo que é ancorado na interdisciplinaridade, como um processo de formação ancorado nos momentos de fala, evasões, fluxos de escuta, de esperas e silêncios. Relacionados, então, com os modos de ser, de ensinar e na maneira de ser de determinado professor. Uma maneira de ser imbricada na maneira de ensinar Artes correlacionada com uma maneira de ensinar Artes imbricada em uma maneira de ser.

não-formais de ensino. Um cruzamento do que se fez e do que é feito, partindo das experiências das Escolinhas de Artes do Brasil, aqui encaradas como formadora de discursividade do que serão as atividades em ateliers não-formais, com as práticas contemporâneas da Escolinha de Artes do Recife, do Ateliê Nossa Casa e do Ateliê Lola Ufus.

Durante a qualificação, ocorrida no ano de 2021, foi-me ressaltada a pesquisa por imagens fotográficas, sendo elas importantes para o desenvolvimento do trabalho. Tratando-se as fotos do atelier como um marco histórico, elas mesmas apresentaram contribuições fundamentais para encontrar os rastros da lembrança de ateliers anteriores, considerando a distribuição espacial e a organização do próprio espaço como marcos temporais. Podemos constituir o próprio espaço como uma temporalidade, enxergando na fotografia as lembranças vivas daquilo que já foi e do que será feito.

Em um primeiro momento a pesquisa buscou estabelecer a cronologia das séries formadas pelo ensino não-formal de artes, em suas linhas de ruptura e descontinuidades, visto que mesmo a responsividade de um enunciado vem em resposta do enunciado anterior. Compreender o ensino de artes em um atelier não-formal, portanto, parte de se inserir no que Bakhtin (1992) chamaria de corrente discursiva, chegando assim a uma memória profunda desta prática. Para Bakhtin, as expressões da fala e os enunciados são antes de tudo uma situação social. Sendo assim, podemos compreender a linguagem para o autor como um fenômeno de interação verbal, realizado através de enunciações, que por mais completa que seja individualmente é sempre uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (BAKHTIN, 1986), compreendido o diálogo de maneira abrangente, como toda espécie de comunicação verbal ou não verbal. O enunciado é a mais importante unidade da comunicação verbal, esses enunciados estão ligados entre si por uma relação dialógica. O que define um enunciado como uma unidade da comunicação verbal é precisamente sua alternância de locutores (BAKHTIN, 1992). Esses limites de um enunciado para o outro são considerados elos dentro da cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. Fundamenta-se, desta forma, a anteriormente citada corrente discursiva.

A corrente discursiva de estudo proposta é dos ateliers de ensino não-formais.

Dentro da própria corrente discursiva dos ateliers de ensino não-formais, a pesquisa efetivou um estudo específico sobre as Escolinhas de Artes do Brasil (EAB) e sua influência enquanto discurso. A pesquisa construiu uma corrente discursiva, para então cruzá-la com os enunciados dos ateliers contemporâneos já citados, para ao fim e ao cabo, reconhecer o que existe de memória nas práticas hoje concebidas.

2. Exercício de análise

A pesquisa que pretende a construção da corrente discursiva deve partir dos gêneros discursivos de Bakhtin, bem como a certeza da imortalidade histórica relativa. Ao buscar essa lembrança profunda de todo ato gerador, partimos da certeza de que não podemos chegar nem ao nosso princípio (nosso nascimento), nem ao nosso fim último (nossa morte), construímos sempre através do próprio movimento. A prática de ensino de artes em atelier possui, então, seu próprio devir no tempo. Onde no ensinar se sente a própria unidade do tempo, sente-se o devir do tempo na própria prática de ensinar.

Uma análise de gêneros discursivos vai trabalhar na alternância de locutores, para assim construir os cronotopos que constituem determinado gênero. Cronotopo é para Bakhtin (2014) a indissociabilidade de tempo e espaço, onde os "índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo." (BAKHTIN, 2014, pg.211). De maneira geral, Bakhtin enxerga uma interdependência dos gêneros do discurso com a constituição dos cronotopos. Segundo Holquist (2005), gêneros são modos de codificar regras assumidas para governar tempo e espaço em uma classe de enunciados. O gênero é, na concepção de Holquist, um sistema de referências para o cronotopo. O cronotopo por sua vez determina gêneros na mesma medida em que os gêneros determinam a sua forma. A análise de gêneros do discurso empregada por Bakhtin, almeja o estilo de determinado gênero. Temos com isso que a construção que foi feita visa identificar *estilos de professoralidade* do ensino de artes visuais. Como apontado no texto de Beth Brait (2005), o estilo é sempre uma pessoa, mais o grupo social onde se encontra determinado participante.

Para desenvolver a concepção de estilo, Bakhtin e seu círculo nomearam três

participantes: o autor, o herói e o ouvinte. A ideia de fronteira, limiar de consciência do autor e de seu personagem, é então ampliada para a consciência e sua natureza dialógica, nos problemas da voz, do homem e da confissão, colocados por Bakhtin como: o *eu-para-mim,* o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim.* O objeto de pesquisa, quando se trata da educação, não é um objeto inerte, mas um ser falante. Portanto, o objeto de pesquisa deve ser entendido como *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante.* Buscando estabelecer os diferentes estilos de professoralidade e seus cronotopo de educação de artes, foram estipuladas as seguintes questões chave: quem é o professor-para-mim (como se entende um professor de artes), quem é o professor-para-o-aluno (como o aluno identifica o professor), quem é aluno-para-o-professor (como o professor identifica o aluno). Levando em consideração que o professor de atelier não-formal já é anteriormente construído, ele passará por mais construções e é um ser que se constrói por seu próprio discurso, sendo necessariamente dinâmico e aberto.

Como aponta Faraco (2009, pg.59), para Bakhtin existem três dimensões da dialogicidade de um enunciado: a) todo dizer não pode deixar de se orientar pelo que já foi dito, neste sentido todo enunciado é réplica; b) todo dizer é orientado a uma resposta, com isso não só o enunciado pressupõe como é influenciado por essa réplica; c) todo dizer é internamente dialogizado, todo enunciado é parte de uma articulação de diferentes vozes, internas e externas, em infinitos graus de fronteiras e assimilações da palavra. A pesquisa partiu dos enunciados estipulados pelos objetos falantes formadores de discursividade, levando em consideração a orientação pelo que já foi dito (destinatário), a orientação a uma resposta (sobredestinatário) e a articulação de vozes assimilada (professor-para-mim, aluno-para-o-professor, professor-para-o-aluno).

Na busca pelos formadores de discursividade das EAB, foram utilizados os referenciais indicados pela própria EAB, sendo eles: Cizek; Escola Nova; Herbert Read; Lowenfeld; EAB; Augusto Rodrigues; Noêmia Varela; Ana Mae Barbosa. Foram escolhidos Augusto Rodrigues e Noêmia Varela por serem fundadores, diretores e porta-vozes proeminentes. Foi escolhida Ana Mae Barbosa pela sua experiência na Escolinha de Artes de São Paulo (EASP), entendida aqui como uma primeira linha de fuga em direção à educação de arte pós-moderna.

A pesquisa partiu dos principais textos associados a EAB, artigos e livros sobre

as EAB ou que lhe fizessem relação. Elencados os textos, foi produzida uma pesquisa aprofundada, buscando as concepções de ensino, encaradas como uma corrente discursiva que faz parte de uma memória de longa duração do ensino de artes não-formal e formal. Onde em alguma medida poderíamos extrair os estilos de professoralidades dos movimentos, sujeitos e formações desejadas.

O resultado da pesquisa sobre as concepções de ensino em direção dos cronotopos dos diferentes referenciais pesquisados, culminou nas seguintes concepções: Cizek (Livre-expressão/Professor-Artista); o ensino de Artes contemporâneo a Escola Nova (Arte-Industrial); a Escola Nova (Atelier-Laboratório); a ideologia de Herbert Read (Anarquista-Carnavalizado); Herbert Read (Educação Pela Arte/Atmosférico-Ambiental); Lowenfeld e Brittain (Divergente), a concepção geral da EAB (Laboratório Invertido/Sala-Laboratório de crianças); a concepção de ensino voltada a Augusto Rodrigues (Augustiana);a concepção de ensino voltada a Noêmia Varela (Noemiana); a Escolinha de Artes de São Paulo (Estrada de Ana Mae), assim como estudos específicos sobre a diferença do moderno em relação ao pós-moderno.

Também foi proposta, como primeira forma de aproximação ao contemporâneo, uma análise de fotografias dos espaços dos ateliers. Entendendo o espaço escolar como parte do cronotopo, o espaço onde é articulado o tempo e como o tempo se desenvolve no espaço. Ao que se segue a primeira análise proposta para a primeira sala do atelier Lola Ufus, que corresponde a sala onde ocorrem aulas de desenho.

Figura 2 - Ateliê Lola Ufus. Foto: Isabel Maria Silveira Preto de Oliveira, 2018. Acervo Lola Ufus.

A primeira sala do atelier Lola Ufus (*vide* figura 2), divide-se em duas mesas, os materiais ficam em armários, estes ficam disponíveis aos alunos sob a supervisão dos professores. Tem-se com isso, que por mais que a primeira sala gire em torno do desejo de produção do aluno, a criança não tem controle pleno dos materiais, estes ficando a cargo dos professores. Aqui o aluno tanto vê a produção de seus colegas, quanto tem referências exteriores, tendo à disposição materiais para consulta. Tem-se com isso que o cronotopo da livre-expressão não é puro, tão pouco o professor-artista. Sendo o sobredestinatário da produção, tanto a vontade do próprio aluno em referência própria, quanto possivelmente respondendo ao campo da arte convencional e institucionalizada.

Não é possível atribuir a primeira sala do atelier Lola Ufus o cronotopo industrial, visto que ele não faz menção a formação de mão de obra nem faz menção em enxergar no aluno uma mão de obra em potencial, mesmo que de alguma maneira o aluno veja no professor um auxiliar para se chegar no mercado de trabalho. Todavia, é possível atribuir em alguma medida o cronotopo atelier-laboratório, na medida em que o professor pode ser visto pelo aluno como um auxiliar em suas pesquisas específicas. Mas, o cronotopo atelier-laboratório, neste caso, não pode ser visto em sua plenitude, visto que nesta imagem não vemos menção a nenhuma padronização psicológica, tão pouco a alguma espécie de identidade regional ou nacional.

O cronotopo anarquista-carnavalizado não é pleno neste espaço, mesmo se considerarmos que o que rege essa imagem não ser um valor estatutário, visto que os professores não necessariamente possuem formação específica, a organização espacial e seus desejos não apontam para uma utopia de sociedade. Porém, visa a inserção social, na mistura de idades de alunos em um mesmo espaço. O cronotopo atmosférico-ambiental é presente, a disposição espacial visa o comunal, onde todos estão presentes em uma mesma mesa, mesmo não fazendo a mesma atividade. Podemos dizer que a disposição aponta para ajuda mútua e uma certa horizontalidade, onde professores e alunos trabalham juntos. Não podemos, porém, apontar a individualização por tipos psicológicos neste espaço.

Não é possível apontar o estímulo do pensamento desviante, ao menos não nesta imagem. Todavia, é possível identificar um espaço de acolhimento, presente

mesmo na anterior disposição comunal. O professor mais próximo domina seu material expressivo, sendo, portanto, próximo do ideal de professoralidade da cronotopo desviante. Sendo ele também essencialmente informal, visto que mesmo com o domínio técnico, não faz menção a um ensino tradicional e interferindo no desenho de seu estudante.

Percebemos a influência do cronotopo do laboratório de crianças a partir dos diversos tipos de criatividade presentes em uma só imagem. A presença da formação de uma categoria de trabalho também é presente, mesmo pelo uso irrestrito de visualidades como dos quadrinhos, costura e materiais para produção tridimensional. Também é presente a ideia de professor como aluno, haja vista a produção concomitante de todos, mesmo em um mesmo trabalho. O ensino e o desenvolvimento é, pois, retroalimentativo.

Pela imagem, o atelier faz relação a Augusto Rodrigues e a Noêmia Varela[4] não diretamente. Aqui a educação se pretende criadora, sem necessidade de institucionalização. Mesmo apresentando uma função triádica de construção intelectual com dimensão estética e artística, a imagem faz menção a interdisciplinaridade e a um espaço acolhedor, sendo mais próxima de ambos Augusto e Noêmia.

Pela imagem, não se distingue inter-relação entre áreas do conhecimento. Porém, é possível perceber a intenção da complexificação do conhecimento pela demonstração de referências, sendo elas da não hegemonia dos quadrinhos. Portanto, podemos ver vestígios do cronotopo da estrada de Ana Mae. Onde na aula de atelier se buscam os conhecimentos prévios dos alunos, neste caso o interesse por quadrinhos, em função de formular novos estímulos. O cronotopo estrada de Ana Mae faz referência ao desenvolvimento da autora enquanto educadora, pelas suas passagens desde a Escolinha de Arte do Recife, a tentativa de implementação da Escolinha de

[4] Augusto Rodrigues e Noêmia Varela são dois dos mais proeminentes e conhecidos educadores relacionados ao Movimento das Escolinhas de Arte (MEA). Sendo Augusto Rodrigues um desenhista, caricaturista, pintor e jornalista nascido em Recife em 1913, seu fundador e principal porta-voz, tendo organizado os anos iniciais de ensino no Rio de Janeiro na primeira Escolinha de Artes do Brasil, inaugurada no ano de 1948. Noêmia Varela foi uma artista e professora, tendo feito Escola Normal, tendo iniciado sua carreira docente na escola Ulisses Pernambucano, sendo fundadora da Escolinha de Artes do Recife (EAR) no ano de 1953, em conjunto com Ulisses Pernambucano, Paulo Freire, Francisco Brennand, Aloísio Magalhães, Hemilio Borba, Lula Cardoso Aires e Augusto Rodrigues. Noêmia também seria a idealizadora do Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE) iniciado em 1961, permanecendo como coordenadora técnica deste até o ano de 1981.Noêmia também seria coordenadora técnica geral e diretora pedagógica do MEA, ao menos do ano de 1959 até 1985.

Arte de Brasília, a experiência da Escolinha de Arte de São Paulo, enfim, chegando ao Movimento Arte/Educação e a consolidação de sua abordagem triangular. Ana Mae é vista, em seu percurso e encontros, como um caminho que partiu do moderno em direção ao pós-moderno. Esse percurso será confirmado na conclusão da pesquisa apontada neste artigo.

Por fim, não podemos ver educação de condutas, nem vestígios de uma intenção de transformação social pela arte, sendo portanto afastado o atelier do Modernismo. Fazendo os professores diálogos com os alunos e com seus conhecimentos prévios, através de um ensino que estimula a acumulação de conhecimentos e conteúdos, posicionamos a imagem mais ao pós-moderno. A imagem não parece apontar a falta de estímulo aos produtos finais, haja vista os trabalhos expostos no mural à esquerda, todavia, parecem as aulas centradas nos alunos, não sendo o Modernismo, portanto, totalmente extirpado deste atelier. Enfim, na disposição comunal podemos correlacionar tanto o moderno, pela influência de Read (1935; 2001; 1967a; 1967b) nesta disposição, quanto o pós-moderno, como forma de participação cidadã no ato do próprio diálogo que coloca em segundo plano níveis de desenvolvimento, idades, gêneros e formações específicas.

2. Conclusão

Na terminologia de Bakhtin, toda compreensão é uma espécie de fechamento de determinado assunto, o fechamento em si é um ato de dar forma e entendimento a matéria ou ao pensamento, este fechamento é o que Bakhtin define como autoria. Sendo o fechamento pessoal, ele também é momentâneo, o Eu de hoje em dia discordaria profundamente do Eu de 10 anos atrás, assim como discordo do Eu de daqui a 10 anos. Ofereço, tão somente, uma visão provisória, esperando ser generoso o suficiente para auxiliar no fechamento do outro, uma professoralidade que também possua autoria, essa fazendo parte de uma memória profunda e criadora, também imersa em uma corrente discursiva que lhe precede e sucede, na imortalidade da própria atividade da educação de Artes.

Coaduno com Ana Mae Barbosa, a quem identificava na história da educação

de artes um pensamento sempre provisório, sendo este eternamente em construção e reconstrução, seu modo de permanecer sempre vivo. Também coaduno com Walter Benjamin, a quem via em toda infância uma nova mitologia com relação ao passado, em toda nova infância, o passado imediato se torna um sonho, uma lembrança profunda da criação que se dará adiante.

Sinto esse passado imediato como um sonho muito próximo, mesmo porque em minha formação presenciei o fim da Escolinha de Artes da UFRGS, tendo ele como uma lembrança amável de meus professores e semelhantes. Presenciei também ao me enamorar do pensamento de Noêmia Varela, a quem infelizmente recentemente faleceria no momento em que mais me intrigava seu modo de pensar.

Identifico no exercício de conceber as diferentes formas de professoralidades e estilos, um exercício não só de pesquisa, mas de reconhecimento de si, de formação de autoralidades e estilos. Se tomado o conhecimento como um gênero discursivo que forma uma cadeia de comunicação verbal onde se alternam sujeitos e discursos, reconhecemos em nossas próprias práticas as reminiscências daqueles que nos precederam, assim buscaremos deixar nossos rastros de maneira positiva e afirmativa, tomando como evidente a máxima de Bakhtin, de não existir álibi para o próprio ser, não existir álibi para a própria professoralidade.

3. Referências

Livro

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich**. Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014

BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-educação: a experiência de Brasília.** São Paulo: Max limonad, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

BRITO, Jader Medeiro (org.). **60 anos de arte-educação, através da Escolinha de Arte do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. do Livro, 2008.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes - Coleção todas as Artes, 2010

FARACO, Carlos Alberto, **Linguagem & Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, São Paulo: Parábola Editorial, 2009

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e, **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira, **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001

HOLQUIST, Michael. **Dialogism**: bakhtin and his world. London And New York: Taylor & Francis, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desarrollo de la capacidad creadora**. 5. ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1972.

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

READ, Herbert. **Art and industry**: the principles of industrial design. New York: Harcourt, Brace, & Co, 1935.

READ, Herbert. **Arte y Alienacion**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967a.

READ, Herbert. **La redención del robot**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967b.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**: a sabedoria de rilke. São Paulo: Martins, 2007.

RODRIGUES, Augusto (org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: INEP, 1980.

WILSON, Francesca Mary. **A lecture by professor Cizek** (panfleto). Londres: Children's Art Exhibition Found, 1921.

Capítulo de livro

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-102.

Tese/Dissertação/Monografia

PEDROSA, Sebastião Gomes. **The influence of English art education upon Brazilian art education from 1941**. 1993. 421 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes, Artes, University Of Birmingham, Birmingham, 1993.

IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. 2015. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Metodologia de Ensino e Educação Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O PROBLEMA EDUCACIONAL NOS TEXTOS INAUGURAIS DO MASP: ESCRITOS DE PIETRO MARIA BARDI E LINA BO BARDI

THE EDUCATIONAL QUESTION IN THE INAUGURAL TEXTS OF MASP: WRITINGS OF PIETRO MARIA BARDI AND LINA BO BARDI

Lucas Oliveira (Instituto de Artes da Unesp)

RESUMO
O artigo propõe uma análise comparativa dos textos *O Museu de Arte de São Paulo: a função social dos museus*, de Lina Bo Bardi, publicado na revista Habitat n.1, em 1950, e *Musée Hors des Limites* [Um museu fora dos limites], de Pietro Maria Bardi, publicado na revista Habitat n.4, em 1951. Ambos discorram sobre a natureza do problema educacional em torno dos museus. Não obstante, enquanto Lina Bo interessa-se pelas especificidades da cultural e experiência de desenvolvimento do público brasileiro, pensando a partir da ideia de diferença cultural, Pietro Maria Bardi propõe-se a transplantar valores culturais, prescindindo de rupturas com a tradição museológica europeia. Essa análise ensaia um recuo histórico como proposição de outras miradas para pensar a natureza fundacional da relação entre museus e públicos.

PALAVRAS-CHAVE
Museus; MASP; educação museal; mediação cultural; públicos de museus

ABSTRACT
The article proposes a comparative analysis of the texts O Museu de Arte de São Paulo: a função social dos museus *[The Art Museum of São Paulo: the social function of museums], by Lina Bo Bardi, published in Habitat n.1, in 1950, and Musée Hors des Limites [A museum outside the limits], by Pietro Maria Bardi, published in Habitat n.4, in 1951. Both discuss the MASP's own spatial and programmatic solutions to consolidate formative programs and arrangements that accommodate the different collections. However, while Lina seems to be interested in the specificities of the local cultural and urban development experience, Pietro tries to transplant cultural values, dispensing with ruptures with the European museological tradition. This analysis rehearses a historical regression as a proposition of diverse approaches to reflect about the nature of the relationship between museums and publics.*

KEYWORDS
Museums; MASP; Museum Education; Cultural Mediation; Museum Publics

Introdução

Em 1950, o MASP da rua 7 de abril era reinaugurado com a nova expografia de Lina Bo Bardi. Na ocasião, Nelson Rockfeller (1908-1979) proferiu o discurso posteriormente publicado na 1ª edição da revista Habitat com o título *Cidadela da civilização*[1]. Nele, reforça-se a oposição política entre Ocidente e Oriente, assumida como antítese entre capitalismo e comunismo ou, tal como se insinuava, entre liberdade e controle. Rico no emprego de termos como "paz", "democracia", "liberdade", "civilização" e "progresso", bem revela-se a qual discursividade associava-se a criação de novos museus na América Latina[2] em meados dos anos 1940 e 1950, como *práxis* neocolonial estadunidense consentida e fomentada pelas elites locais.

O discurso postula, no bojo de um projeto para um "novo museu", que o MASP deveria atender a uma demanda local por educação, entendida como civilidade. Funcionaria como ferramenta para a formação de um povo.

Não obstante, apesar do viés ideológico obscenamente expresso pelas associações fundacionais do museu, o interesse desse ensaio é como a mesma terminologia "educação" é pensada nas formulações originais do par de imigrantes italianos que efetivamente concebeu o programa do Museu de Arte de São Paulo como um "museu didático": Lina Bo Bardi (1914- 1992) e Pietro Maria Bardi (1900-1999). Em contexto e como esboço para um museu em plena criação, tal concepção ganha contornos programáticos.

Este ensaio propõe um olhar sobre dois textos de caráter informacional, publicados em periódicos, escritos naqueles anos por Pietro Maria Bardi – *Musée Hors del Limites* [Um museu fora dos limites], publicado na revista Habitat n.4, em 1951 - e Lina Bo Bardi – *O Museu de Arte de São Paulo: a função social dos museus*, publicado na revista Habitat n.1, em 1951.

Em ambos os textos, encontra-se a hipótese comum de que o MASP seria um museu "novo" por construir um programa que pretendia ir além da conservação e especialização de um acervo. Ele teria como horizonte a formação dos cidadãos, seria uma instituição educativa, de dentro para fora.

O interesse nessa análise é a diversidade expressa na compreensão do que seria essa tarefa educacional" do museu. As respostas de Lina Bo e Pietro Maria Bardi para o problema da educação, inerente a um modelo transplantado de museu, divergem, ainda que derivem de soluções próximas: das intervenções no espaço, da mescla entre objetos "antigos" e "modernos" e dos programas para a formação de diferentes públicos. Para cada um deles, em oposição, a atualidade do problema da educação é possível ou em função da formação e do intercâmbio cultural com os públicos, ou como exercício de autoridade dos valores culturais europeus, no lugar da cultura brasileira.

Esse recorte histórico é um caminho para ensaiar reflexões sobre a natureza do problema educacional dos museus por uma via que transpõe a relação direta entre públicos e acervos, tangenciando os arranjos arquitetônicos, programáticos e políticos que tornaram possível a própria relação entre museus e públicos.

Musée Hors des Limites: o sentido de "museu didático" e o paradigma de formação de públicos para Pietro Maria Bardi

Uma das primeiras aparições que encontramos para termos como "antimuseu" e "contramuseu" na literatura sobre o MASP estão no texto *Musée Hors del Limites* [Um museu fora dos limites][3], de Pietro Maria Bardi. São concepções que revelarão posteriormente a interlocução com Lina Bo Bardi, que as mobiliza para conceber museus como ferramentas de articulação popular em meados dos anos 1960[4]. Mas no caso de Pietro Maria Bardi, a intencionalidade (aquela de conceber um "antimuseu") parece ter outro caráter.

O que Pietro Maria Bardi apresentava como "antimuseu" ou "contramuseu" continha, em sua gênese, a contradição entre contribuir para a formação de uma cidade moderna[5], por meio de um "museu didático", e a consolidação de uma coleção pautada em valores estéticos clássicos. O problema "didático" ou educacional, para ele, não considerava a especificidade cultural brasileira ou o desenvolvimento urbano da cidade de São Paulo, mas sim correspondia a adequar a

discursividade em torno de uma coleção mista, moderna e acadêmica, às máximas de uma história da arte tradicional, reproduzindo assim um modelo cultural no Brasil.

Ao texto: interpretando “este nosso museu”, o MASP, como “ruptura com a museologia tradicional”, Bardi apresenta, com fins na “formação moral”, um projeto de “publicidade truculenta” para a formação de seus públicos. Nessa publicidade, e não na formação do próprio acervo, residiria a oposição com os museus europeus. Para o autor, nos próprios museus encontra-se a origem do desinteresse social por eles:

> “Nós sabemos o que são os museus do mundo inteiro: organismos estáticos, sempre especializados e circunscritos a sua escolha de materiais, sua eficácia e sua força como construção civil desaparecendo gradualmente.”

Para o autor, um museu deve ser uma interpretação do que é a civilização:

> “É preciso conceber novos museus, fora dos limites estreitos e de prescrições da museologia tradicional: organismos em atividade, não com o fim estreito de informar, mas de instruir; não uma coleção passiva de coisas, mas uma exposição contínua e uma interpretação de civilização.”

Ele segue em sua proposição de uma crítica à museologia tradicional, tendo em vista uma ideia de museu renovado pelo trânsito dos públicos. Evoca a Paul Valéry, em sua interpretação de que nos museus tudo está em desconexão, fora do lugar, e de que das próprias obras saltarão a sua finalidade ou sentido moral:

> “Da obra antiga devemos fazer cantar somente a máxima mais elevada: a da inteligência, da ordem, da medida, da parcimônia, do rigor (...) é preciso deixá-lo (o homem) à vontade na sua pesquisa da medida, da verdade.

Assim surge a primeira contradição, ou acidente conceitual, do autor[6]. Bardi dá um passo atrás na crítica sobre a natureza opressora dos museus, em geral, para pensar um museu de arte. Ele afirma que um museu de arte tradicional mata o que as obras de arte têm de vivas, porque lhes retira aquilo que elas guardam, “o que elas têm de clássico, verdadeiro, de persuasivo, de moderno, de eterno”. Há aqui uma interessante demonstração de como, para Bardi, moderno é assimilação e atualização dos valores clássicos. Como pode o moderno ser concebido em função de reafirmar aquilo a que, parece lógico, a sua própria existência é recusa?

Para ele, por meio “do amor, do estudo e da compreensão” do clássico se dá a educação moral de um povo. Aqueles valores “clássicos”, de “ordem” e “verdade”, se atualizariam no museu como “coesão social”, uma “verdade” que deve ser acessada e assimilada pelos públicos. Ou seja, o sentido educacional e a superação do modelo tradicional dos museus europeus corresponderia, nada mais, a um novo regime de autoridade do clássico.

> “Creio que chegou a hora de reformar o museu, de refazê-los de modo a que eles sirvam às pessoas, que orientem a formação de seu gosto, que as coloquem diante do antigo, ou seja, diante das premissas de suas próprias vidas, para dali tirarem energias vitais, úteis para o futuro.”

O sentido “educacional” do museu, por essa chave interpretativa, é um problema de acesso e de acomodação de uma discursividade transplantada, mas não de participação na formação das narrativas culturais que o próprio museu propaga.

A compreensão sobre a pertinência desse modelo no Brasil para derivar de uma interpretação que o autor, recém-chegado ao Brasil, fazia do contexto social e político do país. Ele destaca que na Europa a cultura é um “fato de erudição” ou uma “genialidade”, que gera suspeita generalizada, porque na Europa a norma seria a polarização política. Afirma não identificar polarizações políticas no Brasil. O museu seria um modo de reiterar uma ideologia de autonomização das relações entre arte e vida política e social, tal como sói afirmar-se na literatura sobre os museus modernos de matriz estadunidense.

O perigo dessa ideia, interpretada sob a ótica do *processo civilizatório,* nos termos de Darcy Ribeiro, está no fato de que essa “novidade” nessas “novas sociedades” reside na dissolução das matrizes e precedentes culturais; nesses países construídos com trabalhadores não originários, com imensa dificuldade de conceber alguma coletividade sem que haja raízes que contribuam para a sua unidade[7]. Nesse sentido, não seria possível conceber o transplante do modelo institucional de museus como qualquer coisa que não um processo controverso de apagamento e dominação.

A renúncia ao modelo museológico europeu a que Bardi se remete não é a da forma tradicional dos museus, mas do exercício permanente de associar-se

processos culturais e políticos. Ele afirma que “as ideias na Europa são todas estritamente nacionalistas ou estritamente internacionalistas”, ora com uma atitude política “meramente realista”, ora como fato da erudição. A renúncia a essas duas posições opostas para a construção de uma unidade só seria possível em um país que recuse posicionar-se, ou onde houvesse condições para aquela “persuasão” (a mesma do museu) contra o exercício de polarização política. Quer dizer, ele concebia o museu didático como ferramenta para promover a renúncia daquilo que é político nos fatos da cultura, promover assim o consenso (e a docilidade) por meio da arte.

E Bardi não concebe essa renúncia sem um referencial. Ele encerra o texto fazendo um elogio dos museus americanos, justamente nos anos 1950, quando os Estados Unidos avançavam em sua política de boa vizinhança, expandindo gradativamente os efeitos de suas políticas de dominação sobre os países latino americanos, incluso em ambientes como os museus. Para Bardi, o Brasil estaria em condições de conceber “museus educativos”, tal como os americanos[8]. Ele pensava no MASP como um museu que trabalha para propagar ou propagandear uma ideologia de coesão social, para amenizar as contradições políticas e negar gosto cultural pelo local. Um museu educacional seria, para Bardi, um mecanismo objetivo de dominação cultural.

> “Parece-me que no Brasil nos damos conta de que as ideias audazes não são utopias, enquanto, ao contrário, as utopias não são nunca audazes”.

A função social do museu no país da “cultura em início”: o Museu na perspectiva de Lina Bo

*A função social dos museu*s antecede em uma década a importante virada no trabalho de Lina Bo como arquiteta e diretora do Museu de Arte Moderna da Bahia. A experiência na Bahia garantiria a ela vislumbrar um vínculo entre museu e território, com base nos modelos educacionais colaborativos e na rica experiência cultural baiana consolidada em torno das Escolas Parque de Anísio Teixeira[9]. Em sua disposição para conceber espaços de sociabilidade e educação, para além de soluções expositivas, é notório o sentido popular, tal como ela o consolidaria em

projetos como o Teatro Oficina ou o SESC Pompeia, ambos posteriores ao MASP. Assim, seria possível afirmar-se que aquilo que aparece como contradição interna nas palavras da arquiteta no texto do qual trataremos, corresponde na verdade a um incômodo, um desajuste que não encontraria forma no Museu de Arte, à revelia de suas tentativas.

Na definição de Lina, a atualidade e função social do museu se opõe às tarefas da conservação e "educação" (entendida com um viés publicitário, formador de plateia), nos termos do mausoléu intelectual europeu. Como Bardi, ela afirma que a articulação entre "antigo" e "moderno" é benéfica para o museu, mas não por uma manutenção de valores como "persuasão", "verdade" e "rigor", e sim para criar um choque que promova uma "atmosfera" investigativa, que dote todo o conjunto visual de sentidos naquele novo contexto histórico – sentidos estes produzidos pelos públicos, e não por uma moralidade ou pela estética inerente ao conjunto.

Lina inicia seu texto destacando que o imaginário comum em torno do museu como "mausoléu intelectual" decorre de seu arranjo arquitetônico superfluamente adaptado a edifícios antigos, com seus esforços em torno da conservação e da especialização em torno da coleção. Ela interpreta, de imediato, que existe um problema educacional inerente a esse modelo:

> "Nos países de velha cultura onde obra de arte se incorporou à vida, o Museu pode conservar ainda, principalmente quando as coleções sejam mantidas em edifícios antigos, o caráter de seleção, proporcionando ao visitante o prazer da descoberta, mas nos países de cultura em início, desprovidos de um passado, o público, aspirando a instruir-se, preferirá a classificação elementar e didática."

É na oposição entre os públicos da Europa e do Brasil que Lina busca constituir um sentido social para o Museu de Arte de São Paulo. Se, por um lado, o museu seria dirigido "à massa não informada, nem intelectual, nem preparada" a partir de seu espaço – o que de imediato soa como uma esforço colonial sobre um público que não compartilha de uma mesma história e dos mesmos modelos de representação cultural –, por outro parece que a arquiteta busca rever o sentido do museu em função do que ela interpreta ser a condição de seus públicos, fornecendo dados para a interpretação de uma narrativa cultural que não lhes é natural ou imediatamente correspondente. Em sua contradição, pensava o museu em função de seus públicos.

> “O fim do Museu é criar uma atmosfera, uma conduta apta a criar no visitante a forma mental adaptada à compreensão da obra de arte, e nesse sentido não se faz distinção entre uma obra de arte antiga e uma obra de arte moderna.

Seria essa “compreensão” uma aceitação passiva dos valores inerentes à coleção, em si mesmos, ou o interesse objetivo por buscar sentidos no conjunto de modo mais autônomo? Aqui, corre-se o risco de interpretar que, como no texto de Pietro maria Bardi, Lina propõe a soma do antigo e do moderno como uma atualização de valores inerentes às obras e ao antigo, validando-se o moderno pela associação com o antigo. Mas, em sentido contrário, ela propõe essa associação pela retirada das “pompas” e do modelo narrativo linear, cronológico, que valoriza e apresenta o conjunto por critérios de “distinção”. Ela entende que há, nessa “desorganização”, na neutralização do conjunto e na mistura entre diferentes referentes, um sentido didático, uma provocação para que o público assuma uma postura investigativa, “pura e desprevenida” em relação ao que se lhes apresenta.

> “Abandonaram-se os requintes evocativos e os contornos, e as obras de arte antigas não se acham expostas sobre veludo, como o aconselham ainda hoje muitos especialistas em museologia, ou sobre tecido da época, mas colocadas corajosamente sobre fundo neutro.”

Lina delimita como “problema didático” a mistura entre os diferentes períodos conformados na coleção, a modulação do espaço e fundamentalmente, a tentativa de condicionar a forma do museu ao que ela interpretava ser a necessidade do público brasileiro. Mas, para além das soluções expográficas, outras estruturas idealizadas por ela responderiam ao “problema didático” do Museu[10], como os auditórios, providos de cabines cinematográficas, para conferências, aulas e espetáculos. Da mesma forma, o Instituto de Arte Contemporânea[11] “completaria” o caráter didático do Museu, com foco nas artes aplicadas, a fim de formar mão de obra e interlocutores para o campo das artes.

Lina reitera que o Museu de Arte de São Paulo teria, por função, a formação das massas, eliminando as oposições entre antigo e moderno, em busca de uma “unidade” da categoria arte. Essa unidade, em sua compreensão, não é a mesma de Bardi, que concebe a unidade como coesão social. Ela lança uma provocação àqueles que questionarem os esforços de neutralização e aproximação entre obras antigas e modernas:

> “Porque também o critério de ignorar o que o grosso público tem por arte já deve ser considerado superado; e como explicar que uma coisa nada vale se não se a coloca em evidência, paralela àquilo que tem valor?”

Este trecho, sobretudo, parece se descolar do texto. Assumiremos para ele um sentido, tomando à distância as experiências posteriores da arquiteta, em exposições *A mão do povo brasileiro* (1969), *Bahia no Ibirapuera* (1959*), África Negra* (1985) e tantas outras, realizadas no MASP e em outros espaços[12]. Se nos primórdios do Museu a coleção refletia os limites de possibilidade da formação de uma coleção, mais tarde ele se abriria (pontualmente, nas exposições de Lina, sobretudo) para tradições de cultura material brasileira, apartada do gosto e do vínculo com a cultura europeia manifesto na formação da coleção inicial do Museu de Arte de São Paulo, até meados dos anos 1950.

Assim, propondo neutralizar qualquer validação do conjunto clássico e moderno do acervo, criar estruturas modulares e condições para experiências educacionais além das exposições (cursos, espetáculos, atividades públicas), mas também duvidando da familiaridade compulsória entre o museu, sua coleção e a população local, Lina parece esperar que emerja um sentido público para o Museu com base nos públicos da cidade. Reconhecia e propunha superar os limites da transposição do modelo museológico, na interlocução com os públicos e a cultura material brasileira. Parece-nos que, desde aquele momento, a autora administrava os conflitos que a levaram a buscar outros interlocutores e outros espaços de atuação, no futuro.

Considerações finais

Essa análise comparativa tem duas grandes limitações necessárias. A primeira delas é o fato de que ambos são textos que antecipam, e muito, o desdobramento dos projetos empreendidos juntos, no MASP, por Lina Bo e Pietro Maria Bardi. Lina iria, gradativamente, se distanciar do Museu, especialmente quando se encerram iniciativas como o Instituto de Arte Contemporânea (IAC), fundamentais para formar uma massa crítica, agentes para a interlocução entre um museu e aquilo que Lina entende como “problema educacional” em uma sociedade em formação.

A segunda grande limitação deve-se ao fato de que raramente Bo e Bardi citavam as suas fontes. Sabemos, por exemplo, que Lina era uma leitora de Antonio Gramsci[13], e que, portanto, jamais conceberia positivamente a ideia atualizar os valores do clássico como contribuição educativa para um novo país, tal como o fazia Bardi. Segundo a pesquisadora Olivia de Oliveira,

> "Se pensarmos nas redes intelectuais, artistas e políticos e mais numa certa atmosfera de recepção de ideias novas, se lembrarmos que elas chegavam junto a obras-primas do cinema neorrealista italiano, talvez as possíveis apreensões das ideias de Gramsci na Bahia, mesmo antes de sua publicação, significassem apenas: é preciso conhecer a realidade. Com a ajuda de um comunista italiano, Lina tentava entender a realidade do Nordeste Brasileiro".

Com essa análise, buscou-se compreender as acepções com as quais os dois fundadores do museu interpretaram a ideia de um museu didático. Se ambos concebiam a tarefa deste novo museu como educativa, o faziam por razões opostas. Para Bardi, a educação viria da confluência entre antigo e moderno, em um território museológico "sedutor" que atua para promover coesão social e borrar os sentidos políticos dos fatos culturais. Para Lina, o programa do espaço, a organização das obras e os programas públicos deveriam oferecer ao público as ferramentas para estimular uma "forma mental", um interesse por dispor e ocupar o museu, destacando-se as condições do público brasileiro não como privação, mas como diferença cultural.

Trata-se de uma oposição interessante para demonstrar como o problema educacional foi concebido em outros momentos históricos, sobre os quais se firmaram as estruturas dentro das quais hoje se indaga a natureza política e a orientação procedimental da relação com os públicos.

REFERÊNCIAS

BARDI, Pietro Maria. *Um museu fora dos limites* [Musée Hors des Limites]. In: Boletim do Museu de Arte de São Paulo. São Paulo, MASP, 2016. [originalmente publicado na Revista Habitat n.1, 1950]

BO, Lina. *Explicações sobre o Museu de Arte.* In: *Concreto e Cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi*. São Paulo: MASP e Cobogó, 2015, pág.135-6. [originalmente publicado em *O Estado de S. Paulo*, 5 de abril de 1970]

_____ *O Museu de Arte de São Paulo: função social dos museus.* In: Boletim do Museu de Arte de São Paulo. São Paulo, MASP, 2016. [originalmente publicado em francês na revista Habitat n.4, 1951]

LEON, Ethel. IAC. *Instituto de Arte Contemporânea:* Escola de Desenho Industrial do MASP (1951-1953). Primeiros estudos. 2006. Dissertação (Mestrado - Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAU/USP, São Paulo, 2006

LOURENÇO, Maria Cecilia F. *Operários da Modernidade.* São Paulo: Hucitec/Edusp, 1995.

OLIVEIRA, Olivia de. *Os antimuseus e antiescolas de Lina Bo Bardi e Paulo Freire.* In: *Concreto e Cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi*. São Paulo: MASP e Cobogó, 2015, pág.85-91.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROCHA, Glauber. *MAMB não é museu: é escola e "movimento" por uma arte que não seja desligada do homem*. Jornal da Bahia (Salvador, Brasil). 21 de setembro de 1960.

ROCKFELLER, Nelson A.. *Cidadelas da civilização.* Discurso (re)inaugural proferido em 1950, no Museu de Arte de São Paulo, publicado na revista Habitat.1, 1950, pág.18.

RUBINO, Silvana. *Lina, leitora de Gramsci.* In: *A mão do povo brasileiro, 1969-2016.* São Paulo: MASP, 2016, pág. 64-70. [leitura em início das afirmações de Lina Bo sobre uma filosofia da práxis]

SCHWARTZ, Roberto. *Nacional por subtração.* In: *Que horas são? Ensaios.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TOTA, Antonio Pedro. *O amigo americano*: *Nelson Rockfeller e o Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

[1] Revista Habitat n.1, 1950, p.18

[2] Nas décadas de 1940 e 1950, Nelson Rockfeller participou diretamente do planejamento e fomento da criação do MASP e do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, integrando reuniões que resultaram na criação dos museus, em 1947 e 1948, respectivamente. Essas iniciativas eram parte de todo um programa de intervenção na economia brasileira, sobretudo no setor agrário, de modo que as instituições de arte cumpririam o papel de dar coesão a uma elite que soubesse utilizar os discursos e formas da arte como argumento para um modelo de sociedade "livre" e capitalista, compreendendo o papel ideológico da estética e das instituições artísticas. O conjunto de investimentos e relações construídas ao longo de anos entre Rockfeller e a elite brasileira era parte de uma "política de boa vizinhança", que buscava fazer dos países latino-americanos um território de exploração para os americanos, atualizando a condição de subalternidade construída desde os tempos da colônia. (TOTA, 2014).

[3] O texto, na verdade, já havia sido publicado no jornal *Diário de São Paulo*, 01 de janeiro de 1947, sob o título *Museus e antimuseus.* Na época, o Bardi ainda era diretor do Estudio de Arte Palma. Foi relançado e renomeado em função da reinauguração. Na mesma época, outros texto que discutiam as mesmas questões foram lançados pelo autor, o que merece estudo à parte (*Museu velho e museu novo*, Diário de São Paulo, 16 de fevereiro de 1947; *O museu e a educação pública*, Diário de São Paulo, 21 de fevereiro de 1947).

[4] Ver: *MAMB não é museu: é escola e "movimento" por uma arte que não seja desligada do homem.*, publicado originalmente no Jornal da Bahia, em 21 de setembro de 1960, já em um contexto urbano, cultural e histórico

muito distinto. A ideia de museu-escola-movimento surgiu da interlocução entre Anísio Teixeira, à época na direção da Escola Parque de Salvador; Glauber Rocha, cineasta; Lina Bo Bardi, então à frente do Museu de Arte Moderna da Bahia, e outros intelectuais e artistas da Bahia.

[5] A carta de Atenas, publicada por ocasião do IV Congresso Internacional de Arquitetura (CIAM) e redigida por Le Courbusier, define parâmetros para que as cidades modernas sejam concebidas de modo funcional, evidenciando e respondendo às necessidades humanas. Atendendo às formas modernas, as cidades modernas dariam forma à separação entre áreas de lazer, trabalho e moradia, atendendo amplamente ao melhor modelo de convivência urbana para a condição humana. Nesse sentido, o museu deveria atender a essa concepção da cidade, contribuindo para o seu desenho, desenvolvimento e interações.

[6] Eis um tema que demanda pesquisa aprofundada. Na corrida para inaugurar o MASP antes do MAM (TOTA, 2014, p.346), Bardi publica algumas matérias, em janeiro de 1947, sobre o Museu de Arte Moderna e Clássica – sobre as obras de Tiepolo e Alemida Júnior, em 04 de janeiro e 20 de janeiro de 1947, respectivamente. As matérias sobre o Museu posteriores a março do mesmo ano já o apresentam apenas como o Museu de Arte, o que poderia dar a entender que o argumento da unidade entre clássico e moderno atendia, muito mais, à conjuntura e às limitações na formação da coleção que a um arranjo conceitual de Bardi.

[7] [7] RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural.* São Paulo: Cia das Letras, 1998, p.23.

[8] Não à toa, as exposições didáticas remontam ao modelo implementado pelo MoMA, em Nova York. Como destaca a professora Maria Cecilia Lourenço, os cursos do MASP "inserem-se nas propostas museológicas da entidade, voltadas ao interesse pelos objetos cotidianos, cuja solução possa ser considerada como artística, bastante identificadas com o Museu de Arte Moderna nova-iorquino. Ainda assim, são questões definidoras de um projeto cultural, pois os museus padecem, entre nós, até a atualidade, de tal definição" (LOURENÇO, 1995, p.213).

[9] RISÉRIO, Antonio. *Avant-garde na Bahia.* São Paulo: Instituti Lina Bo e P.M. Bardi, 1995.

[10] Se o "problema didático" estaria em não conceber um museu em função da conservação, mas da formação dos públicos para o contexto específico de São Paulo, cabe elencar a diversidade de programas públicos que ali se constituíram. Como destaca a professora Maria Cecília Lourenço, "(...) concomitantemente aos cursos de desenho, gravura e infantil, realizam-se [no MASP, em meados de 1950] os de fotografia, tecelagem, jardinagem, música, dança, bem como o Curso para Formação de Professores de Desenho, Escola Superior de Propaganda e Instituto de Arte Contemporânea (IAC). Estes três correspondem à demanda de uma São Paulo em expansão industrial: o de Propaganda poderia subsidiar a veiculação de produtos; o IAC, idealizado e dirigido por Lina Bo e Pietro Maria Bardi, forneceria profissionais aptos ao desenho industrial; e de Professores de Desenho – ora transposto para a FAAP -, liderado por Flavio Motta, uma contribuição para o aprimoramento do ensino formal, equipando pessoal docente para o incentivo artístico". Assim, o conceito museográfico proposto por Lina não apenas enfrenta os limites impostos pela combinação entre antigo e moderno na coleção, mas a dinâmica necessária para formar públicos, interlocutores para atuar em uma cidade que passava por rápidas transformações.

[11] ETHEL, 2006.

[12] Ver o catálogo *A mão do povo brasileiro, 1969/2016*, publicado pelo MASP em 2016.

[13] RUBINO, 2016

MEMÓRIA DO ENSINO DE ARTE NA UFPEL: A ABORDAGEM TRIANGULAR E VIVÊNCIAS

Nádia da Cruz Senna (UFPel)
Ursula Rosa da Silva(UFPel)

Resumo:

O artigo contempla reflexões a partir de experiências realizadas com a metodologiatriangular no contexto de ensino de arte em nível superior, na formação de professores e na rede pública escolara partir da formação continuada, na região Sul do RS, desde meados dos anos 1990 até a atualidade. As vivências pautadas pela política educacional, as revisões e polarizações nos possibilitaram apontar aspectos relevantes na aplicação desta metodologia e suas implicações no ensino da arte. Outros teóricos e novas metodologias são apresentados como contraponto para uma renovação desta abordagem, para além da arte e de seu ensino. É importante ressaltar que, no cenário brasileiro, a luta pela manutenção do ensino da arte, garantida em lei, tem sido uma constante desde os anos 1980. Atrelada a esta, permanece a necessidade de qualificação de professores e maior articulação entre Universidade e Escola, comprometidos com uma educação de qualidade.

Palavras-Chave: abordagem triangular; ensino de arte; formação de professores

Abstract:

The article presents reflections based on experiences with the triangular methodology in the context of art education in higher education, teacher training, and in the public-school from continuing education in the South of Brazil, from the mid-1990s to the present. The experiences guided by the educational policy, the revisions and polarizations allowed us to point out relevant aspects in the application of this methodology and its implications in the teaching of art.Other theorists and new methodologies are presented as a counterpoint to a renewal of this approach beyond art and its teaching. It is important to emphasize that, in the Brazilian scenario of education, the struggle for the maintenance of art education, guaranteed by law, has been a constant since the 1980s. Linked to this, there remains the need for teacher qualification and greater articulation between University and School, committed to a quality education.
.

Keywords: triangular methodology; artteaching; teacher training

1. Pretexto: As Vivências

A reflexão que apontamos aqui deriva de enfrentamentos didáticos, de provocações que nos levaram a pesquisar determinados temas e atentar para problemas recorrentes, que abrangem desde a luta pela manutenção do ensino da arte frente a legislação educacional, passando pela formação e qualificação de professores, criação e testagem de metodologias para o ensino/aprendizagem da arte, até alcançar, em modo mais amplo, a relação Universidade e Escola, em busca da melhoria do ensino.

Apresentamos experiências com a abordagem Triangular que se iniciam na graduação, e se intensificam com o ingresso como professoras de artes, do Instituto de Letras e Artes, da Universidade Federal de Pelotas, atual Centro de Artes. Destacamos os cursos de formação para aprofundar o conhecimento e aprimorar estratégias para aplicação da metodologia; a instalação do Projeto Arte na Escola – Polo Pelotas, atuante desde 1995, cumprindo um importante papel para a disseminação da metodologia e para as transformações que vão se instaurando a partir de atualizações dos projetos pedagógicos dos cursos de artes visuais, bacharelado e licenciatura. Por fim, pontuamos o investimento na pesquisa e os desdobramentos da metodologia triangular, para acompanhar complexidades da cena cultural contemporânea.

O panorama ressalta a articulação que a metodologia triangular estabelece entre os aspectos do fazer, fruir e contextualizar, dimensões essenciais para construir o conhecimento em artes, conforme concepção de Ana Mae Barbosa, em consonância com outras abordagens e teorias de educação: Edgar Morin (Teoria da Complexidade); Ivani Fazenda (conceito de interdisciplinaridade); Fernando Hernández (Educação da Cultura Visual). Abordagens que guardam em comum o envolvimento coma multiplicidade de visualidades e a articulação com a cultura em sua pluralidade para propor experiências cognitivas, imaginativas, interpretativas, críticas, de conscientização ética e social.

2. O Projeto Arte na Escola e a Metodologia Triangular

O contexto educativo da arte no Brasil, nos anos finais do século XX, foi marcado por viradas epistemológicas e pelo movimento de resistência em prol da arte. A mobilização reunia professores das escolinhas de arte, acadêmicos das universidades, escolas, grupos e associações de arte-educadores para reivindicar o reconhecimento da arte como um campo do saber; e, assegurar a obrigatoriedade

do ensino junto a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

O momento histórico exigiu o engajamento político-pedagógico dos profissionais para assegurar o espaço para a expressão pessoal e a educação do sensível, em perspectiva construtivista, interativa, relacional e multicultural, conforme o referencial que utilizamos e citamos acima. Era consenso a urgência em qualificar docentes, oferecendo formação continuada, atualizar currículos e rever processos de formação em arte. A mudança visavaultrapassar a antiga Educação Artística (vinculada aos cursos de licenciatura; polivalentes, com duração de dois ou quatro anos) para alcançar a Arte-Educação, pautada na conexão entre a arte e seus processos de criação na relação de conhecimento e na prática de ensino e aprendizagem.

A implantação da LDB de 1996 trouxe transformações conceituais, metodológicas e pedagógicas para as instituições de ensino. Na UFPel, se deu a separação dos conteúdos de Música e das Artes Visuais no curso existente, fazendo surgir duas novas licenciaturas, com projetos pedagógicos específicos. A discussão conceitual abrangeu os paradigmas preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, fazendo avançar o conhecimento sobre o desenvolvimento do pensamento estético, para as dimensões discursivas e práticas implicadas no perceber, fazer e contextualizar a experiência estética. A proposição, centrada nas três ações básicas desencadeadas pelo contato com a arte, foi sistematizada, por Ana Mae Barbosa, a partir de Elliot Eisner, Brent Wilson, Paulo Freire, entre outros, como “Proposta Triangular do Ensino da Arte”.

A compreensãoe a difusão da abordagem triangular foram decorrentes da participação efetiva nos Programas de Educação Continuada. Na UFPel, a motivação para o trabalho com esta abordagem ocorreu por meio do convênio entre UFRGS e a Fundação IOCHPE, que implementou o Projeto Arte na Escola através de seus polos universitários. A disseminação dos polos pelo país se consolidou como uma rede entre universidades, voltada para a qualificação de professores de arte do ensino fundamental e médio. O ponto de partida foi o uso do vídeo e a metodologia triangular em sala de aula, a disponibilização de materiais didáticos, apoio à pesquisa e atividades de extensão, como oferta de cursos de formação continuada.

Encontramos um registro na súmula do “Curso Internacional de Extensão Arte na Escola”, que aconteceu na UFRGS, de 10 a 14 de agosto de 1992; voltado para professores e ministrado por especialistas brasileiros e argentinos: “o tema central será a Metodologia Triangular no ensino das artes plásticas, aprofundando assuntos pertinentes, tais como história da arte, crítica de arte, leitura de imagem, processos de alunos e linguagem do vídeo.” Foram muitos encontros, palestras e oficinas para experimentar e refletir em torno dos três eixos do ensino/aprendizagem da arte. Era preciso superar faltas na formação e avançar sobre o regime do fazer, já que a prática em regime de ateliê preponderava sobre os demais vértices, mas sem fazer a necessária interconexão com os demais eixos: apreciar e contextualizar. Assim, a fundamentação buscou o conhecimento em torno dos níveis de leitura da imagem, os métodos de leitura (iconologia, *gestalt*, semiótica, materialidade e processos criativos), teorias da percepção, senso crítico e estético. Também a compreensão da contextualização procurava ir além da inserção de obras e artistas na linha da história da arte, promovendo a discussão acerca dos diferentes contextos da história e da cultura, em abordagens múltiplas, comparativas, para provocar indagações, interpretações e ressignificações.

Cabe destacar que, à medida que nos instrumentalizávamos, percebíamos que esses conteúdos deveriam integrar as grades curriculares dos cursos de graduação. Se em um primeiro momento, novas disciplinas apareciam como componentes optativas, logo se impôs uma reformulação que alterava a estrutura e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Artes Visuais (inclusive, para atender as exigências da LDB). Ênfase na inserção dos futuros profissionais na realidade escolar e no cenário cultural, compreensão da totalidade do processo criativo, formação cultural e humanística conectada com as manifestações artísticas contemporâneas, incentivo a autonomia profissional e a capacidade investigativa, são dimensões que atravessam a estrutura curricular, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado.

A nossa experiência com a Abordagem Triangular ultrapassa as atividades de ensino como professoras no curso de Licenciatura em Artes da UFPel, também ocorreu na experiência em divulgar os PCN-Arte nos anos 1997 e 1998, com viagens solicitadas por uma equipe do MEC junto à Rede Nacional Arte na Escola; ainda junto à coordenação do Curso de Licenciatura em Artes, na necessidade de organizar grupos de pesquisa interdisciplinares (artes e filosofia) para tratar do

ensino e, também, na coordenação do projeto Arte na Escola da UFPel, cuja missão é a formação continuada para professores da rede escolar da região de Pelotas/RS.

A participação em pesquisa nacional sobre o ensino de arte, através da parceria com o Projeto Arte na Escola, forneceu pistas sobre as diferenças e as semelhanças existentes, em termos de formação, acesso e recursos. As trocas estabelecidas e o conhecimento adquirido incidem diretamente sobre os currículos dos nossos cursos, não só para as Artes Visuais, mas também para o Design, Música, Cinema, Teatro e Dança, por ocasião da criação destes cursos.

As transformações, em todos os âmbitos das sociedades contemporâneas, nesses últimos anos, implicaram em uma inserção mais ativa do Centro de Artes junto às escolas da rede geoeducacional de Pelotas, para atender demandas sociais e educacionais, seja pela necessidade de conceber, reformular, avaliar processos e materiais didáticos, seja na promoção de fóruns de debates, palestras, cursos de extensão e apoio pedagógico. Essa atuação conta com a participação ativa de docentes e discentes de todos os cursos do Centro de Artes e demais unidades da Instituição.

Nessa perspectiva de ação, constatamos o quanto a abordagem triangular atravessou nossos processos de ensino, pesquisa e extensão. Os três eixos contextualização, fruição e produção de arte, assim denominados pela teoria usada, comparecem na formação continuada, complementar, ou livre, que se tece junto às atividades de extensão, para instigar o conhecimento, consolidar conteúdos, posturas ou instaurar novas questões de ensino/aprendizagem junto à comunidade. O processo retroalimenta as demais dimensões, desencadeando pesquisas, novas disciplinas, outros projetos de ensino e de extensão, de modointerativo e inclusivo.

3. O Contexto da Imagem e sua Leitura

A abordagem triangular, ou metodologia triangular, na concepção de Ana Mae, inicia como proposta para trabalhar o estudo e a leitura da imagem, que estava ganhando uma nova dimensão cultural, por conta das tecnologias de informação e comunicação que surgiram no final do século passado.

> *preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança e suas necessidades, seus interesses, e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua*

> *estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1996, p.35)*

A abordagem proposta por Barbosa para o ensino da arte integra a contextualização, o fazer artístico e a apreciação da obra. Para o exercício de contextualização, obras, artistas e artefatos culturais concorrem à história da arte e da cultura, de forma a fornecer um panorama do momento histórico e sociocultural em que estes foram produzidos, identidades e atravessamentos. O fazer provoca o indivíduo a se expressar como alguém que percebe e pode criar algo, dar sentido ao mundo pela arte. E a leitura, fruição, análise da produção artística é o momento de possibilitar a atribuição de um significado e um valor estético à obra produzida, configura um momento de conhecimento e descoberta, ligando experiências pessoais com coletivas, com a inserção de novos olhares e novas interpretações. É um processo aberto, dinâmico e interacional.

O artista, em seu fazer, coloca problemas, perguntas para serem respondidas, e sua criação é um encaminhamento no sentido de chegar a respostas. Na escola, não se pode exigir da criança que produza obras de arte. O que deve ser valorizado é o processo da criação, o desenvolvimento da atenção para o mundo, de modo a colocar questões e buscar, investigar formas de expressar os seus significados: essa deve ser a proposiçãodoplano de ensino. Se a arte é um campo de saber, ela produz conhecimento. E este conhecimento se constitui com conceitos, fundamentações, com questionamentos dos valores sociais. Pensar a arte é compreendê-la em sua manifestação no tempo, pela história, sua expressividade inserida em culturas e como produto de indivíduos pela vivência estética; pela arte nos aproximamos do espírito de criação que é puro entusiasmo e envolvimento, no fazer artístico.

Este encadeamento – de vivência estética, fazer artístico e contextualização– que rege a abordagem triangular, pode se estender, como metodologia didática, para outras áreas de ensino, em que a interface de teoria e prática possa se transformar num agir didático de reflexão, do fazer e da contextualização histórico-cultural.

Logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foram elaborados os PCNs, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a tarefa de trazer pontos norteadores para que as escolas pudessem refletir sobre os currículos na sua forma e conteúdo, reformulando muitas disciplinas. No caso das Artes a reformulação foi total, uma vez que a LDB 9.394/96 garantiu a presença da arte como componente curricular na Educação Básica, contrapondo o

que estava determinado na LDB de 1971, que previa a Educação Artística como atividade complementar de outras disciplinas na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Arte, foram escritos muito influenciados pela abordagem triangular, defendida por Ana Mae, e no texto, desde o primeiro parágrafo é possível perceber esta característica que envolve o fazer, o fruir e o refletir sobre arte:

> *A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN arte, 1997, p. 15)*

Nossa experiência com os PCN e a abordagem que considera a arte como um campo a desenvolver o saber em arte, o apreciar e o produzir se deu em dois âmbitos: dentro dos cursos de artes da UFPel, pensando novas práticas, os currículos e preparando docentes para trabalhar como formadores de professores; e fora da UFPel, com formação continuada para professores da rede de ensino pública e privada, da região Sul do RS, mas também de outros estados do Brasil, num intercâmbio proposto pelo MEC nos anos de 1997 e 1998. O intercâmbio foi proposto de modo que os estados do Sul trocassem experiências com estados do Norte e Nordeste, e o Centro com Sudeste e assim por diante. Esta vivência com o ensino da arte em outras regiões nos deu a dimensão das diferenças, mas também o quanto temos de comum nas necessidades que os professores enfrentam em sala de aula. Embora as demandas do cotidiano, em cada cidade tenham as suas especificidades, a cultura é rica para podermos explorar sempre novos aspectos da leitura da imagem, da reflexão sobre as subjetividades que se produzem nas relações diferenciadas em cada experiência cultural, como podemos tratar da história da arte a partir de situações diversas e múltiplas, trazendo a música, a dança, o folclore, a literatura, como componentes no diálogo das artes.

O desafio maior era preparar os professores que já estavam em sala de aula e que teriam que passar a ver a área de Artes como promotora de conhecimento, propositora de saberes em um campo específico da arte. Como conscientizar professores e professoras para que entendessem seu papel como mediadores do conhecimento, como propositores? E, sobretudo, reconhecerem seus processos didáticos e a importância de atuar em perspectiva construtiva, lúdica e conectada com a cultura contemporânea?

Para dar conta da problemática desenvolvemos uma metodologia para os eventos de formação continuada, propondo: 1) oficinas para a realização do fazer artístico, contemplando uma produção também interdisciplinar; 2) palestras, mesas de debate e participação nos Grupos de Trabalho (GTs) proporcionando a contextualização dos temas e das pesquisas, os GTs instauravam o espaço para que os professores e alunos pudessem refletir sobre a produção no âmbito da história da artee em articulação com a cultura; 3) e, ainda, a realização de exposições simultâneas aos eventos para possibilitar as vivências em sintonia com o que a proposta da formação colocava como questão.

A LDB de 1996 teve em seu fundamento teórico influência de autores que se envolveram nas muitas reformas educacionais em países da Europa. Pensadores como César Coll, AntônioNóvoa, Edgar Morin, Fernando Hernández e Philipe Perrenoud foram fundamentais para que novos conceitos alcançassem o cenário brasileiro. Surgiu a necessidade de rever as concepções na formação de professores trazendo para a discussão os conceitos de competências, projetos didáticos, teoria da complexidade, professor reflexivo e interdisciplinaridade, entre outros. Por outro lado, teóricos como Deleuze e Mari-Christine Josso chamaram atenção para uma formação que envolve um preparo em autoformação, escrita de si, cartografia. Este trabalho conceitual se soma as dimensões que caracterizam a abordagem triangular, pois todo este aparato conceitual na verdade amplia os aspectos da reflexão ou análise sobre uma produção artística, o fazer ou produzir arte e o apreciar aquilo que se produz. Estas teorias trazem, cada uma, elementos que ampliam, cada vez mais, as possibilidades do professor atuar em aula, como propositor de ações e reflexões no campo da arte.

A contribuição de Fernando Hernández se dá a partir da ideia de projetos de trabalho ou projetos didáticos e, também,pela sua concepção de arte inserida no contexto da cultura visual. Ele traz o artista/professor como um “catador” de novos significados, aquele que precisa estar em busca constante de outro sentido, um significado novo para trazer para a sala de aula, para ressignificar o mundo e a arte. A cultura visual contribuiu com outros aspectos para se apreciar e analisar a imagem criticamente, para além da abordagem triangular, da cartografia, apontando cenários de incertezas, em que o cotidiano passa a ser protagonista de novos significados, permeado pelo tempo, pela precariedade, pelo consumo, pelas necessidades de um sujeito que não se define mais como aquele que tem certeza de tudo.

Os processos que a contemporaneidade instaura perpassam questões relacionadas à ética, identidade, memória, natureza e cultura. A abertura para contemplar temas instigantes e o hibridismo nos modos de atuar, constitui um desafio, nos faz enfrentar diferenças, rever posições e reinventar outras relações com o mundo. Enfrentar a problemática significa adotar outros modos de pensar, menos restritivos e mais inclusivos, fundamentados no princípio da coletividade e no respeito aos direitos humanos. Para dar conta dos processos temos buscado metodologias emergentes, que desenvolvem narrativas, dispositivos e artefatos inovadores, que percebem o processo artístico como experiência dinâmica, cognitiva, simbólica e coletiva.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Darcy Ribeiro – Nº 9.394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – texto versão 2, Área de Linguagens, 2016, disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/versao-2/areas.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997, disponível in: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf

COLL, C.; EDWARDS, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula.** São Paulo: Ed. Artmed,identidade, memória, cultura e pertencimento proporcionando conhecimento de si e de mundo.1998.

FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas (SP): Papirus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FUZARI, Maria F. P. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação.** São Paulo: Ed: Artmed, 1988.

_____. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. De quéhablamoscuandohablamos de cultura visual? **Educação e Realidade**: dossiê arte e educação: arte, criação e aprendizagem. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, 2005.

MORIN, Edgard. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____. **Terra-Pátria**. Porto Alegre:Sulina, 2003.
PERRENOUD, Philippe. A **Prática Reflexiva no Ofício de Professor.** São Paulo: Ed. Artmed. 2002.

ENTRE DISCURSOS, "MARIAS" E MEMÓRIAS
A NARRATIVA AUDIOVISUAL SOB AS LENTES DA ANÁLISE DO DISCURSO

Anna Rosaura de Medeiros Trancoso[1]
Evelyn Goyannes Dill Orrico2[2]

Resumo:

O presente artigo propõe um exercício de análise da narrativa audiovisual sob a perspectiva da Análise do Discurso da linha francesa. Por meio do filme de curta-metragem, Vida Maria (2006), de Márcio Ramos, busca correlacionar a linguagem audiovisual, composta de heterogêneas materialidades significantes, entre imagens e sons, com a construção da memória social. As condições de produção do discurso, o interdiscurso e a interpretação fazem parte do percurso deste trabalho, tendo como fundamentação teórica os postulados de Eni Orlandi (2020) e Suzy Lagazzi (2009), entre outros. Por fim, faz uma reflexão sobre a relação da memória social com uma linguagem que mobiliza outros sentidos, sem o domínio dessa produção por grande parcela da população.

Palavras-Chave:
Análise do Discurso. Narrativa audiovisual. Memória Social.

Abstract:

This article proposes an analysis of an audiovisual narrative from the perspective of French line Discourse Analysis. By using the short film Vida Maria (2006), by Márcio Ramos, it seeks to correlate audiovisual language composed of heterogeneous significant materialities, amid images and sounds with the construction of social memory. The conditions of the discourse production, the interdiscourse and the interpretation are part of this paper trajectory, bearing as its theoretical the postulates presented by of Eni Orlandi (2020) and Suzy Lagazzi (2009), among others. Finally, it reflects on the relationship between social memory and a language that mobilizes other senses, without the mastery of the production by part of the population.

Keywords:

Discourse Analysis. Audiovisual narrative. Social memory.

[1] Pós-graduanda em Memória Social, UNIRIO. Licenciada em Educação Artírtica (PUC/RJ)
[2] Doutora em Ciência da Informação IBICT-UFRJ.Docente Associada da UNIRIO, no Programa de
Pós-Graduação em Memória Social
(UNIRIO/PPGMS)

1. INTRODUÇÃO

Uma das guardiãs e produtoras de memórias da humanidade, a narrativa audiovisual compõe um repertório discursivo que representa, indaga e transforma sujeitos. O cinema, que deu origem à linguagem audiovisual, foi considerado por Walter Benjamin, na primeira metade do século XX, “a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo” (BENJAMIN, 1996, p. 192). Tal afirmação parece fazer sentido ainda hoje, quase um século depois, pois, de acordo com Benjamin (1996), o cinema é uma forma de expressão que proporciona uma percepção mais próxima da estética, assim denominada pelos gregos. O público é afetado sensorialmente pela obra que se apresenta através da relação de diferentes materialidades, como aborda Suzy Lagazzi (2009).

O percurso deste artigo parte de uma breve apresentação da fundamentação teórica, com ênfase na abordagem de Suzy Lagazzi (2009), que propõe uma expansão das materialidades significantes nos fundamentos de Michel Pêcheux, na Análise do Discurso. Em seguida, apresenta uma exemplificação com a análise do filme de curta-metragem “Vida Maria” (2006), de Márcio Ramos, a partir do que se apresentam as considerações finais.

“Vida Maria” tem sido objeto de estudos acadêmicos, dentre os quais podemos identificar os trabalhos de Marinês Andrea Kunz e Ana Paula Marques (2013), da Universidade Feevale, que abordam o enunciado audiovisual amparado por teóricos do cinema; de André Fonseca Feitosa (2012), da Universidade Federal da Paraíba, que investiga as possibilidades didático-pedagógicas a partir do filme; e de Caroline Adriana Mendes Burach (2017), da Universidade Estadual de Maringá, que segue a abordagem da Análise do Discurso, propondo uma leitura discursiva para o Ensino Médio por meio do audiovisual.

A esses estudos, a presente pesquisa almeja acrescentar o papel que o discurso audiovisual realiza na construção da memória social e na interpretação e transformação identitária.

1.1 O DISCURSO E A ANÁLISE DO DISCURSO

Enveredar pelos estudos sobre o discurso é investigar o ser humano em toda sua complexidade social: o contexto em que vive; suas heranças memoriais; a construção linguística e a forma como é articulado o pensamento na utilização da linguagem.

Anciã, quiçá quase tanto quanto a existência das primeiras sociedades, é a língua. Uma das características inerentes à humanidade é a convivência em grupo e, para isso, ao longo dos tempos, os povos desenvolveram formas de comunicação pela organização fonética significante com um entendimento comum entre seus membros. Objeto de pesquisa há muitos séculos, a língua é construída diferentemente por cada grupo.

Em contrapartida, a linguística é uma ciência recente, do início do século XX. “A ciência da linguagem avança a um ritmo acelerado, e ilumina sob ângulos sempre novos essa prática que sabemos exercer sem a conhecermos” conforme afirma Kristeva (2007, p.14). Essa autora assinala que todas as práticas humanas são modos de linguagem, pois têm a função de demarcar, de significar e de comunicar. Num processo em que a comunicação se dá, no mínimo entre dois sujeitos falantes, um que emite uma mensagem, outro que a recebe, a linguagem é totalmente entrelaçada com o pensamento, chegando, segundo a autora, a ser quase impossível imaginar um pensamento extralinguístico.

Ainda mais recente que a linguística é a disciplina de Análise do Discurso. Suas implicações teóricas surgiram com Michel Pêcheux, no final da década de 1960, na França e, portanto, conhecida como Análise do Discurso da linha francesa. Segundo Eni Orlandi (2020), pioneira da Análise do Discurso no Brasil com base nos estudo de Pêcheux, “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2020, p. 13).

A linguagem é mediadora entre o homem e a realidade social. Ao discursar, o sujeito não está só, mas, imerso numa rede de significações preexistentes a ele, amalgamado com suas histórias, memórias e esquecimentos. Aquele que recebe o discurso, por sua vez, está igualmente enredado, consciente e inconscientemente, tanto que sua interpretação é construída a partir de seu

ponto de vista, abrigado em sua vivência e contexto social. Segundo Orlandi (2020), é no discurso que observamos a relação entre língua e ideologia, na medida em que buscamos compreender como a língua produz sentidos pelo sujeito e para o sujeito. O discurso é um acontecimento no qual o emissor e o receptor estão intrinsecamente ligados, realizando simultaneamente o processo de significação. Na medida em que estes sujeitos são afetados pela língua e pela história, a produção de sentidos acontece.

É importante frisar que o caminho percorrido pelo discurso ocorre numa inter-relação entre emissor e receptor. O pensamento Bakhtiniano já nos aponta para uma atitude responsiva na qual o emissor produz “em resposta” ao que o seu interlocutor poderá estar precisando saber. Para Bakhtin (2003), o caráter dialógico é compreendido como um intercâmbio de ideologias no processo da enunciação discursiva.

1.2 UMA LENTE, MÚLTIPLOS OLHARES

A narrativa audiovisual tem sua origem na criação do cinema. No século XIX o mundo vivia uma época de grandes descobertas e invenções tecnológicas que viriam a transformar hábitos, percepções e a comunicação como, por exemplo, a invenção da lâmpada, por Thomas Edison e da fotografia, por Joseph Niépce. O primeiro registro fotográfico data de 1826 e, partir de então, o desafio instaurado foi o de registrar uma imagem em movimento. Após vários experimentos ópticos, hoje compreendidos como a pré-história do cinema, os irmãos Auguste e Louis Lumière foram considerados os criadores do primeiro aparelho capaz de registrar e reproduzir uma imagem em movimento. O fato ocorreu na França, em 1895, sem a intenção inicial de narrar uma história, mas apenas de reproduzir a imagem em movimento. O aparelho então, segundo o pesquisador Pedro Mamute (2016), em seu ensaio “*El cine como memoria de la humanidad*”, passou a ser exibido em feiras públicas.

Rapidamente a invenção foi ganhando o encantamento do público e o interesse por parte de artistas e visionários com a criação de indústrias cinematográficas. Mamute (2016) descreve o percurso desde os primeiros filmes em película e o início das montagens, passando pelo o avanço tecnológico

trazendo o filme em Super 8[3], em que a câmera começa a fazer parte dos aparatos de algumas famílias que filmam momentos comuns como celebrações familiares, e chegando às novas tecnologias, em que o ato de registrar imagens em movimento e som se democratizou tanto, a ponto de se tornar "a forma mais efetiva de transmitir mensagens, registrar e arquivar acontecimentos históricos e preservar e difundir o conhecimento em geral" (MAMUTE, 2016 p. 671).

1.3 MÚLTIPLOS OLHARES, UMA LENTE

Sobre esse fenômeno único e plural, que é a composição fílmica, Suzy Lagazzi (2017) considera a especificidade de coexistência de diferentes materialidades envolvidas nesse dispositivo discursivo. Lagazzi (2021), seguindo os postulados de Michel Pêcheux, em que a materialidade da ideologia é o discurso e que a materialidade do discurso é a língua, propõe uma expansão para diversos suportes além da língua, como o gesto; a imagem; a sonoridade; a música que, imbricados, formam a composição fílmica.

A composição da materialidade fílmica comporta diferentes materialidades significantes que se relacionam e, assim como na Análise do Discurso em que acontece numa relação entre língua, psicanálise e materialismo histórico, a própria imagem é atravessada por outras materialidades, sendo o desafio de o analista questionar sua composição. Lagazzi destaca:

> *"É importante ressaltar que, na Análise do Discurso, os elementos significantes não são considerados tendo como parâmetro o signo, mas a cadeia significante, o que permite ao analista buscá-los sempre em uma relação de movimento, de estabelecimento de relações a_." (LAGAZZI, 2009, p. 67).*

De acordo com os estudos de Suzy Lagazzi (2009), a formulação discursiva deve ser compreendida como ponto de ancoragem da análise, na busca constante de como a materialidade visual é composta e remetendo sempre à memória, ao interdiscurso. Ao se realizar análise de um material fílmico é importante também perceber as regularidades, ou seja, quais são as marcas que aparecem regularmente e podem ser entrecruzadas no conjunto. Os recortes auxiliam na compreensão das combinações entre elementos significantes numa relação significativa.

[3] Aperfeiçoamento do filme em película de 8 milímetros de largura, com uma pista magnética que permite o registro simultâneo do som. Este formato permite o registro em câmeras menores e portáteis.

Os sentidos devem ser buscados na composição entre as materialidades e no jogo entre as paráfrases[4], embora muitas vezes não sejam da mesma família parafrástica. “Quando o equívoco toma corpo, o estranhamento se introduz e incomoda” (LAGAZZI,2021). É na relação com o sujeito que a materialidade significante se constitui em linguagem e, na memória discursiva, demandada pelo interdiscurso, nas brechas e na incompletude que encontramos sentidos.

É sob essa perspectiva, apresentada por Suzy Lagazzi e ancorada na Análise do Discurso que me lanço ao desafio de comentar o filme “vida Maria”, de Márcio Ramos.

2. ENTRE DISCURSOS E “MARIAS”

“Vida Maria”, de Márcio Ramos, é um filme brasileiro, de curta-metragem que narra uma estória inspirada no interior da Paraíba, onde gerações sucessivas de mulheres são absorvidas pelos afazeres domésticos num círculo vicioso no qual os estudos não têm vez. Produzido em animação 3D[5], em 2006, o filme conquistou mais de quarenta prêmios entre festivais de cinema no Brasil e no exterior.

“Vida Maria” tem início com Maria José, uma menina de aproximadamente sete anos de idade, treinando a escrita de seu nome num caderno colocado no peitoral de uma janela. Na medida em que a câmera se afasta, revela a casa rude e a paisagem do interior nordestino, quando Maria José é interrompida bruscamente por sua mãe ordenando que vá para o pátio arrumar o que fazer ao invés de ficar perdendo tempo escrevendo o nome. A câmera acompanha a menina, mostrando a aridez do local e o trabalho de retirar água do poço num latão que carrega cheio e, portanto, pesado.

Durante os aproximados oito minutos do curta-metragem, a narrativa é produzida em plano-sequência[6], sem cortes, quando a cada mudança de

[4] Numa composição entre materialidades sonoras e imagéticas, e na intertextualidade característica da paráfrase, em que diferentes modos de transmitir uma mensagem são possíveis, demandando uma reorganização dos sentidos, sem que a ideia central seja afetada.

[5] Animação realizada através de um *software* de modelagem 3D para fazer com que os objetos e personagens pareçam se mover como num espaço tridimensional.

[6] Um plano cinematográfico é o espaço de filme entre um corte e outro. Sua nomenclatura está relacionada com a distância entre a câmera e o objeto filmado. O “plano-sequência” registra uma ação inteira, sem cortes, na qual a câmera se afasta e se aproxima sem interrupções.

angulação ocorre uma passagem do tempo. Na sequência, Maria José casa com Antônio e tem nove filhos, dentre os quais, Maria de Lurdes. Com esta filha, a cena de treinar a escrita do nome no caderno se repete no mesmo local e a mesma fala da mãe: "_Em vez de ficar perdendo tempo aqui desenhando o nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer!". O círculo vicioso se instaura, com Maria José envelhecida, velando sua própria mãe, e Maria de Lurdes no quintal, retirando água do poço. Neste momento, a câmera se aproxima do caderno, deixado no peitoral da janela que, com uma brisa suave, tem suas folhas viradas revelando o que vem ocorrendo por várias gerações: a de Maria de Lurdes; a de Maria José; a de Maria Aparecida; a de Maria de Fátima; a de Maria das Dores; a de Maria da Conceição; e a de Maria do Carmo, até que a imagem escurece e o filme termina.

2.1 MATERIALIDADES

Seguindo o percurso proposto por Suzy Lagazzi (2009), foram feitos recortes com a finalidade de investigar como ocorrem as relações entre as materialidades significantes imbricadas na composição fílmica de "Vida Maria" que é composta por: imagens animadas digitalmente; falas ocasionais; gestos e expressões; trilha sonora incidental e os sons diegéticos[7], com os ruídos do ambiente nos momentos de realização das tarefas domésticas. Suzy ressalta a importância do recorte para analisar, não o signo, mas a cadeia significante. "O gesto analítico de recortar visa o funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes." (LAGAZZI, 2009, p. 67).

A imagem, realizada por animação 3D, tem na paisagem e objetos de cena uma representação de forma bem realista, contrastando com os personagens que trazem uma textura ligeiramente mais estilizada, sobressaindo e ressaltando sua importância no contexto. Este primeiro batimento entre a estrutura/acontecimento dentro de uma mesma materialidade que se decompõe nas artes realista e estilizada, nos é remetido a protagonistas ficcionais, mas imbricadas num fundo de realidade.

[7] No cinema, o som é denominado como diegético ou extradiegético. O primeiro inclui os ruídos, os sons da natureza, e tudo que é ouvido pelos personagens, em seu universo ficcional. Em contrapartida, o som extradiegético é aquele produzido apenas para o espectador como a trilha sonora incidental ou uma narração.

Já na primeira cena, com a câmera fechada nas mãos da menina escrevendo seu nome num caderno, identificamos os dedos calejados do trabalho manual e uma escrita rudimentar sobre folhas rabiscadas por um lápis quebrado. A infância nos é revelada com o afastamento da câmera, assim como o contexto de pobreza e aridez, que acompanham o filme.

As cores são vibrantes, típicas de dias ensolarados e a casa possui paredes descascadas, deixando tijolos à mostra, situada solitariamente, em meio a um descampado árido, com uma única sombra de uma árvore no quintal de "terra batida". A memória mais comum da representação do sertão nordestino brasileiro é evidenciada e reforçada no espectador. Além do clima árido, a imagem traz sensação de isolamento e um sentimento que se aproxima do abandono de qualquer forma de auxílio. O interdiscurso é impregnado de luta pela sobrevivência de um povo afetado pelo clima e a longa distância dos grandes centros. Logo nas primeiras cenas, entramos em contato com a realidade de uma região sofrida, marcada pela seca, onde é habitual a migração dos homens das famílias para regiões supostamente mais ricas em busca de emprego.

Durante toda a duração do filme, a câmera se encontra em movimento, nos convidando a observar toda a existência de Maria José, sem grandes novidades, terminando no mesmo ponto em que iniciou. O plano-sequência, que traz a continuidade ininterrupta, associado ao *looping* rompe com qualquer expectativa de transformação por parte do espectador. A única transformação evidente no filme é a expressão da protagonista que, na infância, é inocente, trazendo no olhar o prazer esperançoso de treinar a escrita de seu nome, e na velhice, é amarga e sofrida. Essa mudança, no entanto, logo se torna uma repetição ao lembrar a expressão de sua mãe.

A trilha que acompanha o filme é composta por uma única música, do começo ao fim. A música monótona, com acordes recorrentes, se relaciona em sintonia com o plano-sequência. Sua intensidade é alterada ao mesmo tempo em que a câmera se aproxima ou se distancia, nos deixando na expectativa de que algo diferente aconteça. A materialidade sonora da música é dividida em um som que remete ao teclado, com notas salteadas trazendo leveza e o outro que evoca uma rabeca, com um fundo de peso, tensão e lamento.

Os sons diegéticos são apenas os das tarefas domésticas, reforçando a impressão de que essas são as únicas coisas que acontecem no local. Quando Maria engravida, o som da batida no pilão de madeira, que ela manuseia, entra num ritmo seco, duro, que, relacionado com a densidade da música e a dura expressão de Maria José, denota tensão, raiva e sofrimento.

As poucas falas do filme são destinadas somente aos adultos, com exceção da hora em que as crianças pedem “a benção” à mãe, evidenciando uma relação respeitosa e uma ligação com a religião. A religiosidade também se encontra presente no momento em que a mãe de Maria José é velada, com os santos expostos numa mesinha de madeira e um crucifixo pendurado na parede.

As imbricações das materialidades significantes se relacionam em complementaridade o tempo todo, como a trilha sonora, por exemplo, que acompanha o filme numa sequência sem cortes, sublinhando a emoção e complementando a emoção. Recorrentes, não entram em oposição. A resignação ao círculo vicioso, no qual a filha que tenta escrever seu nome é interrompida pela mãe com um chamado para a realização das tarefas domésticas, à semelhança do que ocorre por várias gerações sucessivamente, é ainda mais reforçada pela composição fílmica. A heterogeneidade dentro das próprias materialidades promovem os relevos e os ressaltos importantes.

3. ENTRE “MARIAS” E MEMÓRIAS

3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E INTERDISCURSOS

Em 2008, o Laboratório de Estudos e Experimentações em Audiovisual – LEEA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, realizou uma entrevista com Márcio Ramos, produtor e diretor de “Vida Maria”, na qual foi possível compreender o contexto em que a narrativa foi criada.

Nato no Rio Grande do Sul e tendo morado a maior parte de sua vida em Fortaleza, no Ceará, em 2003, Márcio se encontrava preso num círculo vicioso, em que o trabalho com produção audiovisual não possibilitava tempo para uma

criação autoral. Foi então que resolveu realizar um filme que parafraseasse seu momento de vida, mostrando uma situação cíclica.

Em incursões no interior da Paraíba, para visitar a família de sua esposa, encontrou inspiração para o roteiro de “Vida Maria”, com a observação da vida familiar no entorno. O roteiro foi submetido ao edital do 3ª Prêmio do Ceará de Cinema e Vídeo para a realização de um curta-metragem, que viabilizou a ruptura de seu círculo vicioso, impulsionando-o a angariar dezenas de prêmios pelo país e no exterior.

“Vida Maria” parte de um desafio pessoal de alguém que quer romper com o dilema de um processo repetitivo. Sem intenção documental e através de uma observação distanciada, Márcio Ramos dispõe da memória discursiva sobre o povo nordestino, evidente no interdiscurso de sua composição fílmica. Sobre memória discursiva e o interdiscurso enriqueço com uma citação de Eni Orlandi:

> *“Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 2020, p. 29)*

É importante a percepção de que esta narrativa audiovisual ultrapassou barreiras, chegando a diversos estados e ao exterior. Apresentadas nos mais diversos contextos como festivais de cinema, escolas de Ensino Fundamental e organizações de defesa dos direitos humanos e contra o trabalho infantil, o interdiscurso, presente na produção, é também presente na recepção e interpretação, reforçando uma memória social sobre o povo nordestino brasileiro.

3.2 A REPRESENTAÇÃO, A IDENTIFICAÇÃO E A MEMÓRIA SOCIAL

A narrativa do filme “Vida Maria” não demarcou uma época específica. Ao contrário, trouxe um ciclo repetitivo sem pistas de ruptura. Realizado já no século XXI, seu interdiscurso consolida uma memória de um povo sofrido do nordeste. A questão que se impõe é que memória é essa? É a memória de um povo ou a memória da representação do mesmo? A quem pertence essa memória?

Buscando ancoragem no artigo de Jô Gondar, “Cinco proposições sobre memória social”, trago a seguinte citação:

> *"A memória concebida enquanto produção do poder, destinada à manutenção dos valores de um grupo, não é equivalente à memória pensada enquanto componente ativo dos processos de transformação social e de produção de um futuro." (GONDAR,2016, p.19)*

O filme "Vida Maria", cumpre um papel incitativo para reflexões e debates sobre a infância no Nordeste brasileiro. O rompimento do círculo vicioso não acontece nesta narrativa audiovisual, mas pode ser construído em novos discursos a partir desta. A realidade interdiscursiva vinculada à memória provoca um desejo de transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES

Neste momento, é necessário ressaltar que as considerações aqui apresentadas versam sobre a linguagem audiovisual na qualidade de dispositivo discursivo múltiplo, no aspecto de materialidades significantes, e sedutor, em sua sensorialidade. E, retomando Benjamin (1996), trazemos os perigos da arte cinematográfica relacionando-os com os processo de identificação.

Mesmo que a "língua" audiovisual se encontre à disposição em aparelhos celulares para grande parte da população de diferentes camadas sociais, acredito que a linguagem ainda tem um grande percurso a ser percorrido. Ou melhor, ouso perceber certo retrocesso ao tempo em que uma câmera era utilizada apenas para registrar imagens em movimentos, como no surgimento do cinema. Atualmente, com os dispositivos móveis, temos acesso a trechos de imagens em movimento, agora acrescidas de fala, que são interpretadas mesmo sem uma construção sequencial. Apesar de toda democratização de instrumentos capazes de registrar som e imagens em movimento, o público, em geral, não exercita a compreensão dos elementos da linguagem audiovisual, desfavorecendo uma interpretação crítica.

A cinematografia continua a ser produzida por poucos, que detêm os conhecimentos de seus elementos específicos, para muitos, com os quais é estabelecida uma relação sensorial. O público interpreta a narrativa fílmica, seduzido pelo discurso audiovisual, mas, geralmente, sem o conhecimento prévio dos meios utilizados para mobilizá-lo afetivamente.

No filme “Vida Maria”, somos enredados pelo interdiscurso sobre o povo do interior do Nordeste brasileiro. Mesmo partindo de um roteiro fictício produzido em formato de animação 3D, a carga afetiva documental ganha força no encontro com a memória coletiva, levando-nos à identificação de uma realidade que já está construída no imaginário nacional.

Este filme, por sua vez, é amplamente complementado por intervenções em escolas e instituições com debates sobre o assunto abordado. No entanto, a construção narrativa audiovisual ultrapassa a temática de um roteiro e sensibiliza o olhar para uma linguagem tão difundida e pouco ensinada.

Referências:

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, Arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

GONDAR, J. Cinco proposições sobre memória social. In:__. **Revista Morpheus – estudos interdisciplinares em memória social.** Rio de Janeiro, Híbrida, 2016)

KRISTEVA, J. Introdução à linguística. In:__. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. **Introdução a linguística**. In: KRISTEVA, Julia. História da linguagem. Lisboa: Edições 70, 2007.

LAGAZZI, S. O recorte significante da memória. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C.; MITTMANN, S. (orgs). ***O discurso na contemporaneidade*. Materialidades e Fronteiras.** Campinas, SP: Claraluz, 2009.

_____. **Trajetos do sujeito na composição fílmica**. In: *Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia* - volume 3. Flores, G.; Gallo, S.Lagazzi; S. Necke; N. Pfeiffer; C. Zoppi-Fontana, M. (Orgs.) Campinas, SP: Pontes, 2017.

_____. **VII EPEAD – Encontro de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso: materialidade significante**. 2021. Disponível em: < https://youtu.be/4YO3fijeghM> Acesso em 30 ago. 2021.

ORLANDI, E. **Análise De Discurso – Princípios e Procedimentos.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2020.

MAMUTE, P. El cine como memoria de la humanidade. In: **Ficção e documentário: memória e transformação social**. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2016.

RAMOS, M. **Vida Maria.** 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo. Ceará:2006. Disponível em: < https://youtu.be/yFpoG_htum4> Acesso em: 01 set. 2021.

_____. **LEEA - Laboratório de Estudos e Experimentações em Audiovisuais.** Disponível em: <https://youtu.be/SR0OOHJjpy8> Acesso em: 01 set. 2021.

PIBID- ARTE: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19

Janedalva Pontes Gondim[1]
Caroline Moreira Bacurau[2]

Resumo

Este trabalho discute a experiência docente no contexto do ensino remoto vivido durante a realização das ações do Pibid-Arte. Apresentamos, primeiramente, como foi organizado as ações do Pibid-Arte no período de outubro de 2020 a abril de 2021. Em seguida, analisamos como ocorreu o ensino remoto e híbrido nas escolas-campo parceiras do Pibid-Arte verificando as implicações pedagógicas. Concluímos que tanto o ensino remoto como o híbrido se configuraram como uma grande falácia de uma precária situação educacional.

Palavras-Chave: Pibid. Artes Visuais. Docência. Ensino remoto

Abstract

This work discusses the teaching experience in the context of remote teaching experienced during the performance of Pibid-Art actions. First, we present how the actions of Pibid-Arte were organized in the period from October 2020 to April 2021. Then, we analyze how remote and hybrid teaching occurred in the partner field-schools of Pibid-Arte, verifying the pedagogical implications. We concluded that both remote and hybrid teaching were configured as a great fallacy, reinforcing a situation of great educational precariousness.

Palavras-Chave: Pibid. Visual arts. Teaching. remote teaching

1. Pibid-Arte e o desafio de transcender ao Covid19

O curso de licenciatura de Artes Visuais da Univasf participa do Pibid desde 2009 por meio da aprovação do Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 o qual teve a participação de 24 (vinte e quatro) bolsistas de iniciação à docência (licenciandos do curso de Artes Visuais), 02 (dois) professores supervisores (um em cada escola

[1] Doutora em Sociologia. Professora do curso de Artes Visuais e do ProfSocio da Universidade do Vale do São Francisco(Univasf). Coordenadora de área do Pibid- Arte;
[2] Mestre em Artes Visuais. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Professora- supervisora do Pibid-Arte;

parceira), 01 (um) coordenador de área docente da universidade, sendo que este projeto teve término no ano de 2012.

Durante mais de 10 anos o Pibid de Arte vem colaborando com a formação dos professores de Artes Visuais de abrangência da Univasf, tanto no sentido de melhorar sua inserção na carreira docente no que se refere a aprovação em concursos públicos para atuarem nas escolas da região como na continuidade dos estudos acadêmicos, a exemplo do número significativo de egressos que fizeram mestrado e recentemente ingressaram no doutorado.

No que tange ao Subprojeto de Arte denominado de *Educação em Artes Visuais contextualizada: estratégias para a consolidação da formação* submetido ao edital 02/2020 buscamos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica proporcionar a inserção no trabalho pedagógico no sentido *contrahegemonico*[3] na formação inicial e continuada dos professores de Arte.

A submissão do projeto ao edital 02/2020 Capes ocorreu em fevereiro do mesmo ano antes da deflagração da pandemia do Covid19 quando efetivamente o projeto foi aprovado estávamos em junho com o agravamento da pandemia.

Após a aprovação do projeto, foram abertos os editais de seleção para estudantes e professores da rede pública com o objetivo de compor a equipe. Foram selecionados 16 estudantes, sendo seis ingressantes e 10 cursando entre o 3º. e 4º. Semestres, sendo a maioria estudantes negros/as e pardos/as. Os dois professores-supervisores selecionados ambos egressos do curso de Artes Visuais, foram pibidanos/a na época de sua graduação, demonstrando o papel significativo deste programa na inserção na carreira docente.

Os professores selecionados atuam em duas escolas[4] de realidades distintas da cidade de Juazeiro, Bahia. Uma se localiza em um bairro periférico de população predominante negra enquanto que a outra localizada no bairro Horto Florestal é administrada por gestores da Polícia Militar.

Após a seleção da equipe foi preciso reorganizar ações do projeto considerando o estado da pandemia e o ensino remoto que se instaurou nas práticas

[3] Segundo Dore e Souza (2018), a concepção de contra hegemonia foi cunhada por Raymond Williams em seu livro Base e superestrutura (1978) e posteriormente revisto em Marxismo e literatura (1978). Nesse aspecto, a *contrahegemonia* adotada nesse texto faz referência a idéia de Williams, de compreendê-la como uma cultura de oposição ou contestação, assim, na nossa concepção o Pibid atuaria de forma contra hegemônica ao modelo de formação docente dominante

[4] Escola-campo parceiras do Pibid Arte, Colégio Estadual Artur Oliveira da Silva e Colégio Militar Alfredo Viana.

educativas como condição *sine qua non*. Embora indefinições do próprio MEC e das pressões da Capes para atividades presenciais adotamos o entendimento de que o Pibid seria uma ótima oportunidade para a ressignificação da escola e dos modelos de formação docente de caráter pragmático e mecanicista vigentes na conjuntura política atual.

Assim, o Pibid Arte iniciou suas atividades em outubro de 2020 com reuniões realizadas via plataforma *Googlemeet* para planejamento e organização das ações de estudo. Como as escolas-campo onde o Pibid atuaria também não estavam funcionando com aulas presenciais e a falta de encaminhamentos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), decidimos priorizar os encontros em estudos sistematizados em torno de 03 princípios-ação para pensar a formação docente na perspectiva *contrahegemonica*: 1. O conceito de práxis; 2. A atividade criadora na Psicologia Histórico-Cultural; 3. A Pedagogia Histórico-Crítica/PHC e o ensino de Artes Visuais.

A partir das leituras de textos produzidos pelo Observatório[5] com a colaboração da professora Dra Consuelo Schilichta/UFPR discutimos as ideias Adolfo Sánchez Vázquez (1997) para problematizar a arte e seu ensino a partir do conceito da *práxis humana* entendido no sentido dialético entre teoria e prática, objetividade criada na e pela subjetividade. Isto implica assumir a compreensão da arte como uma ação/experiência de sentidos da vida humana.

Em outro momento dos estudos, os/as pibidianos/ e supervisores participaram do *Ciclo de Debates: Formação e arte nos processos políticos contemporâneos* realizado pelo LIFE/Udesc, assistindo, em especial, a palestra "*As Contribuições da PHC para o ensino de Arte na Escola"* proferida pelo Prof. Dr. Newton Duarte (UNESP) reafirmando que a Pedagogia Histórico-Crítica-PHC reposiciona o ensino de arte entre os saberes escolares que contribuem para a formação humana numa perspectiva *omnilateral*, ou seja, uma individualidade livre e universal. Dessa maneira, reconhecemos o ensino de arte a partir da apropriação da especificidade de seus conteúdos na formação da consciência crítica.

Considerando esses aspectos acerca da docência na perspectiva da PHC, urge a necessidade de avaliar as condições do ensino de Artes Visuais no contexto da pandemia do Covid19 a partir da experiência docente vivida por meio das ações

[5] Observatório de Formação de professores no âmbito do Ensino de Artes Visuais: estudos comparados Brasil e Argentina

do Pibid-Arte no ensino remoto e híbrido realizadas entre os meses de abril a setembro de 2021.

2. Docência em Arte durante a pandemia do Covid 19 e o agravamento da precarização do ensino

Primeiramente, vale informar que em 2020 não houve um direcionamento da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA) sobre os rumos da educação no estado o que aconteceu somente em março de 2021 ao apresentar um plano para o ano letivo de 2020 e 2021 de modo *continum*[6] na Semana Pedagógica. Na ocasião, os/as bolsistas participaram do evento e da programação tendo a possibilidade de acompanhar a dinâmica institucional que se dá entre a Secretaria e a escola.

Desde o momento que a SEC-BA adotou um calendário *continum* se instaurou uma situação caótica tanto do ponto de vista pedagógico como das condições de trabalho para os professores e professoras.

O ensino remoto tomado como uma alternativa se apresentou discrepante em relação as realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes das escolas-campo parceiras do Pibid-Arte. Enquanto a escola-campo Colégio da Polícia Militar a presença dos estudantes nas salas de aula *online* era mais frequente, na escola-campo Colégio Estadual Professora Artur Oliveira da Silva, localizada na periferia, os estudantes quase não participavam alegando não possuir *wifi* e nem computador próprio exigindo da professora-supervisora mesclar as atividades pelo *Whatsapp e* impressas.

Sobre esses aspectos apresentados, Zamperetti (2021, p.39) analisa:

> Diversos fatores interferem no desenvolvimento das práticas com TIC na escola, como por exemplo, os problemas de ordem material e física, ou seja, falta de espaço adequado e recursos qualificados à atuação pedagógica, que impedem a utilização das tecnologias por falta de manutenção e oferta de equipamentos.

Além dos aspectos tecnológicos seja na posse dos equipamentos quanto ao conhecimento para utilizá-lo como ferramenta didática, a situação do ensino remoto nos revelou o fosso das desigualdades sociais existente no país uma vez que estas dificuldades se apresentam de modo diferente para cada realidade escolar. É bom

[6] O currículo *continum* foi apresentado em março de 2021 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como forma de atender a obrigatoriedade dos dias letivos de 2020 juntamente com os de 2021. Assim, a proposta consisti na realização do ano letivo 2020 e 2021 em único ano sem intervalo.

ressaltar que em ambos os casos o ensino remoto acaba agravando uma situação desigual de acesso aos bens culturais, que no caso, trata-se da das condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos de Artes Visuais.

É importante ressaltar que o modelo de ensino implementado para substituir temporariamente o modelo de ensino presencial durante a pandemia de Covid-19 não foi formulado e planejado adequadamente, pois como já indicado em parágrafo anterior, a situação vivenciada é sem precedentes, dessa forma, nem a comunidade escolar estava preparada para uma mudança na mediação pedagógica tão radical, nem os estudantes das escolas públicas estavam familiarizados com as ferramentas e novas formas de aprender decorrentes do novo modelo.

Nesse sentido, entendemos que é importante traçar um paralelo entre a organização da Educação à Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial implementado. É notável o aumento de cursos superiores ofertados na modalidade EaD, com legislação própria, e para além da discussão aprofundada acerca de suas contribuições e limitações, devemos lembrar que tal possibilidade de formação educacional vem ocorrendo no Ensino Superior onde público possui autonomia de gerir seu próprio processo de aprendizagem, organizando horários para estudos e produção acadêmica destinados a profissionalização. No caso do Ensino Remoto Emergencial, embora algumas estratégias para Ensino, e mesmo plataformas, possam ser semelhantes ou equivalentes, o público e situação de aprendizagem é bem diverso.

Os estudantes do Ensino Fundamental que cursavam até início de 2020 aulas presenciais, foram obrigados a migrar para o Ensino Remoto Emergencial, sem o mínimo de suporte técnico e simbólico para isso, em particular, para aqueles oriundos da classe popular.

Esses jovens e crianças que vivenciaram na escola a mudança na modalidade de ensino, não possuem maturidade para gerir seu processo de aprendizagem no novo formato, muitos deles não foram educados para atuar com tamanha autonomia e responsabilidade. Ressalta-se também que o próprio contexto de pandemia alterou drasticamente a vida dos jovens da classe trabalhadora, além das perdas de vidas que são claramente o maior impacto familiar, houve perda de renda e trabalho, o que culminou com mudanças de rotinas domésticas: desde de cuidar de parentes, irmãos mais novos como também trabalhar para complementação da renda familiar, em

alguns casos a necessidade de mudar de residência devido aos custos e faltas de recursos entre outras situações.

Os fatos citados acima já seriam suficientes para demarcar os vários prejuízos observados no Ensino Remoto Emergencial, mas há muitos outros pontos críticos a serem apontados, entre eles a preparação de materiais didáticos e ambientes de aprendizagem adequados. Fazendo novamente um paralelo entre EaD e Ensino Remoto, devemos compreender que os cursos na modalidade EaD são desenvolvidos por uma ampla equipe, contando com Professores Conteudistas (responsáveis pela produção de material didático), Professores Formadores (responsáveis por mediar o processo de ensino-aprendizagem e avaliar), Equipe de diagramação, Equipe de filmagem e edição de vídeo-aulas, Tutores *on-line* e Tutores presenciais que auxiliam os estudantes no acesso às plataformas, realizam acompanhamento individualizado e encaminham as demandas para os responsáveis.

Entretanto, a instalação do Ensino Remoto Emergencial contou quase que exclusivamente com a atuação multifunção de docentes que muitas vezes não possuíam familiaridade nenhuma com uso de plataformas digitais e se quer possuíam um computador pessoal como também tiveram que arcar com os custos da aquisição dos equipamentos necessários para prepararem as aulas síncronas.

Considerando os dados apresentados no artigo *Os professores de Artes Visuais e a Pandemia do Covid-19*, Oliveira; Silva; Perini (2021) constataram o cenário de precarização docente em que a maior parcela dos professores entrevistados se encontraram durante a pandemia.

Os autores apontaram ainda que a disciplina de Artes que já nasceu precarizada, durante a pandemia e o ensino remoto só escancarou situações que sempre existiram, desde a carga horária mínima “cedida” para a disciplina no ensino fundamental, até a retirada da disciplina como matéria obrigatória no Ensino Médio entre outros.

2.1. O ensino remoto e a legitimação da falácia tecnológica

Observou-se durante o Ensino Remoto Emergencial os principais recursos didáticos utilizados pelos/as supervisores/as se pautavam no compartilhamento de *slides* na tela do computador, *links* e imagens apresentadas por páginas da internet, explicando o conteúdo por áudio e vídeo, tentando de maneiras diversas proporcionar

a aprendizagem dos estudantes. Além dos *slides*, o Caderno de Apoio à Aprendizagem era utilizado, uma apostila digital desenvolvida e ofertada pela SEC-BA, que foi criada com o intuito de auxiliar o trabalho pedagógico dos professores, selecionando aqueles materiais que poderiam ser melhor adaptados para esse modelo de ensino.

Diante desse cenário, percebe-se dos alunos, muitas dificuldades de "se conectar" e por diversos motivos não participavam das aulas: não se interessavam pelo formato, não possuíam internet de banda larga em casa, não possuíam os aparelhos básicos que permitiam o acesso às aulas virtuais. Alguns dos estudantes precisavam se deslocar até a casa de parentes para ter acesso a internet ou dependiam dos celulares de seus pais ou responsáveis, que muitas vezes não estavam disponíveis no horário das atividades síncronas. Isso exigia dos professores-supervisores um trabalho extra, pois precisavam elaborar o material impresso para que os estudantes tivessem acesso ao conteúdo e essa situação gerava uma jornada de trabalho extenuante, tendo que se desdobrar em tempo quase integral como também arcavam com os custos desse trabalho.

Esse cenário de desalento só confirma o que Saviani e Galvão (2021) citados por Oliveira; Silva; Perini (2021, p.105) afirmam:

> *o ensino remoto é um ensino falacioso, pois há restrito acesso a um ambiente virtual, facultado por equipamentos adequados e à internet de qualidade, com docentes e discentes familiarizados com as tecnologias, cenário esse que é vivenciado pela minoria na educação pública. Sem o devido apoio, os professores acabam tendo que arcar com os custos e prejuízos, além da saúde física e mental, decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.*

Ademais o retorno dos estudantes acerca das atividades realizadas pelos docentes é quase mínima. Segundo Oliveira, Silva e Perini (2021) o não retorno das atividades se dá não somente por falta de material, mas em parte também pela desmotivação que os alunos sentem e isso prejudica o ensino, pois dessa forma o docente fica sem direção, na incerteza, pois desconhece se a aprendizagem ocorreu de forma satisfatória ou não.

Outro problema relatado pelo supervisor do Colégio Militar foi a sensação de extrema exposição em que os pais o vigiava ou o comparava com outros professores, o que lhe deixava desconfortável para atuar.

No que tange ao esforço do professor/a-supervisor/a para exercerem seus trabalhos acaba sendo uma busca solitária e onerosa pois ele/ela tem que buscar formação paralela para aprender a usar as ferramentas digitais para que a aula remota tenha sucesso, assumindo a responsabilidade profissional individual, não apenas estar preparado pedagogicamente, mas também cedendo sua casa, custear a aquisição dos recursos tecnológicos pelo qual o ensino remoto requer sem nenhum aumento salarial para isso.

Essa questão é abordada por Oliveira, Silva e Perini (2021, p.110), ao questionarem:

> *Essa expropriação dos meios de vida do trabalhador e seu espaço vem de outro momento da história da educação, [...] quem nunca presenciou o docente de artes levando material próprio para a realização de atividades na escola? Entretanto, isso toma uma outra dimensão a partir do momento que o profissional utiliza seu domicílio, energia, internet, água para as necessidades do patrão, seja ele a escola ou o estado, ou seja, para além do trabalho sem preparo e ajuda necessária, o docente ainda se vê na situação de converter seu espaço privado em espaço público, o meio de vida individual é expropriado, tornando-se meio de produção, sem que o capitalista pague por ele.*

Em relação ao ensino de Artes Visuais, um dos principais obstáculos da modalidade remota para a apropriação dos conteúdos trata-se da prática artística. Este contexto pandêmico e de atividades virtuais prejudicou esse acesso e criação artística por vezes em razão da dificuldade de mediar virtualmente o processo artístico. Essa situação acaba agravado a realização das práticas artísticas que no modo remoto fica impraticável, apesar das atividades propostas buscarem alternativas de materiais, observamos que os estudantes, na maioria das vezes, não possuíam materiais básicos como lápis de cor, folha de ofício, tinta e etc, tendo que os professores se restringirem apenas ao uso das mídias digitais para a produção, como programas de edição de fotos e vídeos que para os estudantes devido a questões estruturais é inviável.

2.2. Ensino híbrido e a falácia continua...

Em meados de julho o Governador do Estado da Bahia, Rui Costa, anunciou o retorno às atividades presenciais do Ensino Fundamental anos finais para o início de agosto, o que deixou muitos professores perplexos e revoltados. A decisão do governador não foi resultado de uma discussão coletiva, nem considerou a opinião da

comunidade escolar, estudantes e seus familiares. Apesar de boa parte dos profissionais da educação terem iniciado a vacinação, nem todos haviam completado a imunização. Diante deste panorama, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia (APLB), depois de realizar assembleias com os profissionais convocados a esse abrupto retorno às salas de aula, orientou que os professores não fossem as escolas, mas mantivessem as estratégias de Ensino Remoto. Na época, não havia se quer, previsão para as crianças e jovens se vacinarem, questionou-se também a garantia de que as escolas estariam bem estruturadas seguindo os protocolos de biossegurança.

O que se percebe é uma tremenda confusão conceitual e práticas equivocadas sobre o ensino híbrido, o qual diferente do remoto emergencial, trata-se de uma metodologia que integra as Metodologias Ativas defendidas no século XXI.

Horn e Staker (2015, p.54) definem ensino híbrido como "[...] um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio da aprendizagem on-line, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa.

Ainda sobre ensino híbrido Moran (2015. p. 26) argumenta que a educação é Híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias.

Contudo, para se atuar de forma eficaz no ensino híbrido, precisamos conhecer todos os modelos e escolher aquele que seja adequado para o público alvo, uma preparação que considere os recursos tecnológicos disponíveis tanto para professores e estudantes como suas possibilidades pedagógicas. É preciso reconhecer que a inserção das tecnologias e dispositivos digitais no processo educacional é um fenômeno em crescimento de aceitação por muitos educadores, sobretudo, no Ensino Superior, mas convém destacar que precisamos conhecer a real capacidade que as tecnologias digitais favorecem a educação e de que maneira o seu uso indiscriminado não estaria reforçando a exclusão social.

Percebemos infelizmente, que o entendimento e a orientação da SEC-BA para o "Ensino Híbrido" foi simplesmente dividir cada turma ao meio, e alternar a ida a

escola para as atividades presenciais, assim, metade da turma deveria frequentar as aulas na segunda, quarta e sexta-feira, e a segunda metade da turma: terça, quinta e sábado, na semana subsequente os dias frequentados seriam revertidos. Enquanto o/a professor(a) ministrava sua aula presencialmente para metade da turma a outra metade deveria estar em casa acompanhando o mesmo conteúdo por meio de algum recurso enviado pelo professor: leituras/atividades em livro didático, vídeos, pesquisas, materiais impressos com textos, atividades e orientações.

A proposta indicada era a de não repetir a mesma aula, para as duas partes do grupo (o que comprometeria o tempo dedicado ao trabalho com os conteúdos disciplinares), mas pensar em estratégias remotas para garantir que mesmo sem assistir a aula presencial no dia, o estudante pudesse aprender o que estava sendo construído em sala de aula.

Nesse sentido, visando auxiliar o trabalho pedagógico e experimentar à docência em escala pontual e controlada, os/as pibidianos/as planejaram conjuntamente com os supervisores como seria a Unidade letiva subsequente para realizarem as atividades remotas, enquanto os docentes conduziam as aulas presenciais em suas instituições de ensino. Entretanto, a desigualdade de acesso e condições de estudo apresentou-se como o eixo limitante: enquanto o grupo de bolsistas lotados no Colégio da Polícia Militar conseguiu realizar a proposta de aulas simultâneas mesmo com algumas dificuldades (professor – aula presencial; bolsista - aula *on-line* síncrona), no Colégio Estadual Professor Artur Oliveira da Silva, essa estratégia não teve êxito, pois a já precária participação e acompanhamento das aulas remotas, ficou ainda com menor adesão, visto que parte dos estudantes que tinham alguma possibilidade de acesso aos meios digitais estavam assistindo à aula presencial.

O panorama de dificuldades dos estudantes para acessarem as aulas remotas, apontadas anteriormente foi usado como uma justificativas para o retorno das atividades presenciais. O baixo rendimento e a evasão escolar se tornaram uma grande preocupação, e o almejado retorno à escola, pareceu ser a medida mais eficaz aos olhos dos gestores. No entanto, como a decisão tomada foi arbitrária, suas consequências foram ainda mais desastrosas pois não houve adesão de estudantes e professores gerando ainda mais frustração e exclusão.

Assim, o Ensino Híbrido pautado na personalização da educação, flexibilização e autonomia do aluno, deu espaço a uma falácia sem predecentes, onde os

estudantes frequentavam as atividades escolares em apenas três dias da semana e por não terem acesso, ou não entenderem o formato instituído, passavam três dias em casa sem realizar atividades solicitadas pelos professores como atividades remotas. Sem falar dos inúmeros estudantes que desistiram e não retornaram a escola.

Os prejuízos decorrentes dessas medidas na rotina educacional são inúmeros, e embora saibamos que a situação de saúde coletiva que se instalou, surpreendeu o mundo, acreditamos que caminhos melhores poderiam ter sido tomados na busca de reduzir os danosos impactos aos profissionais da educação e principalmente, os alunos.

É possível enfrentar o amanhã?

A finalização das discussões propostas neste trabalho se dá com a afirmação de que para o ensino de Artes durante a pandemia no ensino remoto uma grande falácia foi exposta.

Não queremos aqui questionar as contribuições dos formatos digitais de ensino, mas reiterar de forma clara e precisa que o Brasil e sua população tão diversa, necessita de garantias a um ensino público gratuito e de qualidade, que seja ofertado na modalidade presencial, pois a generalização de Educação à Distância e outras possibilidades de ensino remoto podem (e já vem!) agravando as enormes dificuldades de acesso à educação e servindo muito mais aos interesse do capital do que aos direitos humanos.

É indispensável existirem escolas equipadas com profissionais habilitados e adequadamente selecionados para atuarem na docência, é necessário garantir a presença física do aluno na escola, para garantir que terá ao menos no “tempo escola”, as condições necessárias às suas aprendizagens formais, que terá segurança, ambiente adequado, refeição nutritiva, mediação de um profissional e recursos pedagógicos para ampliar suas habilidades e conhecimentos. Nenhum recurso digital é capaz de substituir e se equiparar a *expertise,* criatividade e flexibilização exercidas pelo professor e equipe pedagógica para lidar com cada individualidade, suas potencialidades e dificuldades, e principalmente para conhecer as diversas realidades locais que nosso país e seu povo apresenta.

Nesse momento, professores buscam refletir sobre suas práticas pedagógicas, aprendizagens que consideram primordiais e desenvolver ações que mantenham o vínculo aluno-escola, pois há grande fragilidade nesse laço, constatado pela ainda pouca presença de alunos nas aulas presenciais e a evidente desmotivação estudantil diante de tantas mudanças e incertezas vivenciadas na sua vida pessoal e escolar, com isso o conteúdo de Arte se esvai.

Referências bibliográficas

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

HORN, Michael B. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação [recurso eletrônico] / Michael B. Horn, Heather Staker; [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. – Porto Alegre: Penso, 2015.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 13/10/2021.

OLIVEIRA, Vinícius Luge; SILVA, Maria C. da Rosa Fonseca da Silva; PERINI, Janine Alessandra. Os Professores de Artes Visuais e a pandemia da Covid-19. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 1, p. 99-122, jan./2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. Revista universidade e sociedade #67. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada1609774477.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

ZAMPERETTI, M. P. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. In: Palíndromo, v. 13, n. 29, p. 37-53, jan - abril 2021. Disponível em ttps://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977. Acesso em 14 de fev. de 2021.

MEMÓRIAS BORRADAS E AS RESISTÊNCIAS ÁS EXPERIÊNCIAS TECNOVIVIAIS

Eneila Almeida dos Santos[1]

Resumo:

Durante o isolamento social carreguei comigo uma caixinha, meu apego e salvaguarda de memórias dos acontecimentos teatrais, que antecederam a tragédia pandemial. Uma vontade incontrolável de recordar, manter ativa a memória na intenção de fortalecer o corpo que padecia pela ausência das relações presenciais. Em meio a papéis, fotografias, cartas que alimentavam esperanças de dias melhores, alegres e de ajustes aos desafios sanitário e tecnológico do chamado “novo normal”, me permiti experimentar as interterritorialidades, quebrar as diferenças para sentir presença e qualidade nas relações virtuais, descobrir novas formas poéticas entre o convívio e o tecnovívio, que decidi chamar de contecnovivências.

Palavras-Chave: Memórias; Experiências Convivial e Tecnovivial; leituras de espetáculo teatral.

Abstracto:

Durante el aislamiento social llevé conmigo una pequeña caja, mi apego y salvaguarda, recuerdos de los eventos teatrales que precedieron a la tragedia pandémica. Un deseo incontrolable de recordar, de mantener activa la memoria para fortalecer el cuerpo que padecía la ausencia de relaciones cara a cara. En medio de papeles, fotografías, cartas que alimentaban esperanzas de días mejores, felices y ajustes a los desafíos sanitarios y tecnológicos de la llamada "nueva normalidad", me permití experimentar interterritorialidades, romper diferencias para sentir presencia y calidad en relaciones virtuales, descubrir nuevas formas poéticas entre convivencia y tecnovívio, que decidí llamar contecnoexperiences.

Palabras clave: Memorias; Experiencias conviviales y tecnoviviales; lecturas de espectáculo teatral.

1. Do acontecimento ao confinamento social

O contínuo processo de investigar a formação de leitores de espetáculos me possibilitou assumir tarefas além das acadêmicas, alargando as experiências para outros territórios. Desde 2013 quando assumi a docência da graduação em teatro, no retorno ao meu estado natal, não sabia como me aproximar para pertencer ás comunidades

[1] Professora do Curso de Teatro, ESAT/UEA. Graduanda em Artes Cênicas.

escolares da educação básica, do setor público. O desafio e as incertezas do que surgiria, cada escola uma comunidade a conhecer, me envolveram integralmente como pessoa amazônida nas micropolíticas da educação escolar, através do projeto de Extensão "Leitores de espetáculos Teatrais: Forma/Ação, Com/Vivências e Des/Cobertas nos espaços formais e não formais de Manaus".

Durante o isolamento social carreguei comigo uma caixinha, meu apego e salvaguarda de memórias dos Acontecimentos Teatrais, que antecederam a tragédia pandemial. Experiências de convívios interpessoais, do corpo a corpo construindo situações poéticas, as falas acaloradas diante das complexidades de cada etapa que antecede, acontece e procede as leituras dos espetáculos teatrais, o estar aglomerado durante as expectações, sem a mínima ideia da falta que no futuro nos faria, os processos conviviais como denomina Jorge Dubatti[2], as trocas e criações de saberes e as aprendizagens com as comunidades do entorno da universidade, durante o projeto mencionado.

> Un acontecimiento es la transición de un estado a otro, que unos agentes (en este caso los actores o performers, los técnicos, los espectadores en convivio) causan o experimentan. El teatro se diferencia de otros acontecimientos (el cine, la literatura, el deporte, la ciencia, etc.) por su singularidad de acontecimiento. (DUBATTI, 2020, p. 15)

Ao término do ano de 2019 as convivências sociais foram bruscamente interrompidas pelos perigos e danos ocasionados pela Covid-19, outras relações foram criadas emergencialmente para sobrevivermos ao massacre viral. As escolas e universidades foram fechadas, o mundo se contaminou, milhões de VIDAS foram perdidas e o medo passou a conviver de perto aumentando anseios, fragilidades de relacionamentos e a batalha de viver para sobreviver ao caos.

As lembranças tornaram-se as válvulas de escape, horas remexendo caixas de papelão que guardavam amontoados de memórias que remetiam a outros lugares e situações e a vontade incontrolável de lembrar, recordar, manter ativa a memória na intenção de fortalecer o corpo que padecia pela ausência das relações presenciais. Me afetava pelas companhias de signos e simbologias dos papéis, fotografias e cartas e das

[2] Professor/pesquisador argentino, crítico, historiador, criador e diretor da Escola de Espectadores de Buenos Aires EEBA

esperanças por dias melhores, alegres e me fragilizava diante dos ajustes aos desafios sanitários e ao atravessamento invasivo das tecnologias no chamado “novo” normal:

a) Enfrentar as resistências ás tecnologias de comunicação, participar por obrigação de cursos preparatórios e de capacitação para os ambientes virtuais de ensino e aprendizagens;
b) Ler e praticar as complexidades da modalidade virtual de ensino e as relações entre pessoas mediadas por tecnologias;
c) Substituir a sala de aula física pela virtual, olhar para estudantes pelas janelinhas do mosaico do *Google Meet*, não saber me posicionar diante das imagens frias, as vezes congeladas, dos ambientes virtuais;
d) Tentar abrir a roda para as discussões no decorrer dos encontros síncronos[3];
e) Romper o silêncio inquietante do/as participantes durante as experiências tecnoviviais;
f) Constatar de imediato a falta de estrutura tecnológica por parte das instituições de ensino para o enfrentamento ás crises geradas pela pandemia e o repasse de responsabilidades aos docentes pelos recursos de apoio essencial, como computador, fone de ouvido, câmera, internet e da adaptação de lugares privados para os encontros mediados por tecnologias;
g) Sentir de perto o desespero de grande parte dos estudantes que não possuíam recursos financeiros para aquisições de computadores e ferramentas complementares, internet para as 4 (quatro) horas por dia, 5 (cinco) dias por semana, a falta de espaços e privacidade para seus estudos;
h) Acompanhar as perdas de pessoas queridas e as fragilidades da saúde física e mental do nosso coletivo da educação.

No intuito de amenizar as lacunas das relações virtuais, parte delas descritas aqui, investi em metodologias mais atrativas, outros fazeres que permitissem sentir melhor o outro, a outra participante, em tempo *online* e que libertasse o corpo pelo reforço do uso da Voz! Cada etapa dos encontros era planejada com intervalos para as conversas, os espaços da Voz como intensidade corpórea indispensável à conectividade! As vozes que

[3] Síncrono – Que acontece simultaneamente

ficariam impressas em nossos arquivos de memórias até o momento do retorno das atividades ao convívio permitido, seriam vozes acompanhadas pelos seus corpos invisibilizados na fase de contaminação social.

Os desafios na fase pandêmica e do distanciamento entre pessoas, duplicavam quando chegavam ás realidades das escolas da educação básica pública e de suas comunidades, seria impossível juntar uma turma, um grupo de estudantes para sequenciar o projeto de extensão de forma virtual, faltavam as ferramentas principais da tecnovivência, aparelho celular, *notebook*, principalmente, internet. O jeito era aguardar.

Não obstante, o esperado aconteceu, o primeiro espetáculo virtual! Eu espectadora em casa, assistindo do meu notebook artistas interpretando personagens em seus ambientes particulares, agora coletivos e institucionais. O conceito de palco, de lugar sagrado das representações não se sustentava mais, creio que nem antes da fase de confinamento. Era a tecnologia propondo possibilidades de fazeres que amenizassem as lacunas do quarentenado teatro convivial. A magia do acontecimento cênico se desintegrava e logo era substituída pelo querer olhar a tela, mudar opções de projeção, sentir emoções, conversar através do recurso paralelo de comunicação, o *chat e* quebrava o silêncio do/a espectador/a. Estaríamos então tecnoespectando? Nos fazendo presente na ação cênica pela conectividade virtual?

Bubatti define o Tecnovívio como,

> […] la experiencia humana a distancia, sin presencia física en la misma territorialidad, que permite la sustracción de la presencia del cuerpo viviente, y la sustituye por la presencia telemática o la presencia virtual a través de la intermediación tecnológica, sin proximidad de los cuerpos, en una escala ampliada a través de instrumentos.(DUBATTI, 2020, p. 14)

Após a transmissão online de “Roque Severino – Todo dia morre gente quem nem vivia”[4], participei da roda de conversas sobre o espetáculo, lembro ter comentado sobre Vontade e Liberdade para conversar, cumprimentar pessoas conhecidas no *chat* e que participar do processo estando fora fisicamente dos templos do acontecimento cênico, fazia sentido, ganhava dimensões de forma inversa ao que esperava, foram meses esperando pela experimentação em formato virtual com a certeza de que não gostaria: ¿es esto teatro?

Em buscas de respostas a tantas complexidades, busquei nas leituras e acompanhamento de *lives* com Jorge Dubatti, parâmetros para pensar sobre tempo e

[4] adaptação de “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, e “Berço do herói”, de Dias Gomes, transmitida pelo portal Artes Cênicas Mever (www.mever.com.br)

espaço, antes e durante a quarentena. A objetividade em que ele caracterizava as relações conviviais versus as tecnoviviais me aguçava querer experimentar as limiaridades, as interterritorialidades dessas relações, quebrar a frieza das diferenças, sentir presença e qualidade nas relações virtuais, expandir a corporeidade da voz, descobrir formas poéticas de vencer a batalha, utilizando a única arma que restava além dos cuidados com a higiene e o isolamento domiciliar, a arte Teatral possibilitada pelas tecnologias.

Experimentos que chamei de conTECNOvivências, aproximações e contaminações entre as memórias do convívio e as ações ativas do tecnovívio e não campos de disputas e fragmentações. Precisávamos no momento do que melhor servisse às relações sociais. Assim, decidimos em dupla, um colega artista e professor de teatro de outro estado e de outras realidades e eu, criar um processo de conexões pelo uso expandido da voz, oral/gravada e escrita/sentida, virtual/corpórea, que em outro espaço/ momento relatarei sobre as fases e resultados desse aconTECimento.

2. Leituras silenciadas do projeto e as memórias registradas nas nuvens do universo tecnovivial

Durante os meses em que assisti e li o teatro tecnovivial, busquei com intensidade as memórias conviviais do projeto de extensão no intuito de preservar as suas relevâncias para o retorno aguardado da cultura dos corpos presentes, como conceitua Dubatti, (2020, p. 14) “[…] a la experiencia que se produce en reunión de dos o más personas de cuerpo presente, en presencia física, en la misma territorialidad, en proximidad, a escala humana”.

Registros feitos em etapas para que o nevoeiro pandêmico não embaçasse e ocasione borrões nas memórias, na intencionalidade de desestimular as tentativas de retorno às convivências, como proteção às vidas, talvez. Os fios foram puxados com delicadeza para não romper territórios de transição entre as memórias do convivial e as ações do tecnovivial no confinamento com o híbrido ConTECnovivial.

2.1 Registros científicos das convivências

Os encontros do projeto aconteceram dentro da programação das aulas de arte das escolas parceiras, momentos de sondagens das experiências artísticas nas escolas e fora delas, a procura por espetáculos no circuito artístico da cidade, as produções do curso de graduação de teatro, a organização da logística para idas aos espaços artísticos

e culturais da cidade, lanches, autorizações dos familiares, acordos com as companhias de teatro, as leituras antes, durante e depois dos espetáculos, as rodas de conversas entre espectadores leitores de espetáculos e artistas, a boa relação com a gestão das escolas, um semestre para 2 (duas) leituras de espetáculos com propostas diferenciadas, em espaços variados da cidade, acontecimentos teatrais entre os anos de 2013 a 2019, que geraram linhas horizontais e verticais, momentos retas e outras sinuosas no contexto histórico desse campo investigativo que precisei reler como ponto inicial ás organizações de “novos” antigos fazeres.

Tabela 1
Possibilidades estéticas e pedagógicas na formação do espectador (2014) Descortinando o teatro para os jovens amazonenses do ensino médio (2015) Leitores de espetáculos teatrais: atitudes investigativas de estudantes do ensino médio de Manaus (2016) Leitura poética além do muro escolar: Experimentos cênicos no ensino médio (2017) Investimentos nos leitores de espetáculos teatrais: Ações extensionistas nos espaços escolares (2018) Leituras de espetáculos teatrais no estágio supervisionado (2019)

Tabela 1 – Produções. Relatórios Projeto de Extensão- SISPROJ/UEA[5] e Anais dos ConFaebs.

2.2 Lugares Culturais

Os Lugares e territórios ocupados pelo projeto foram escolhidos em diálogos com as demandas das comunidades escolares, a partir das experiências dos coletivos com a arte teatral, as atividades extraescolares e a disponibilidade, concessões e cedências pelos órgãos responsáveis pelos espaços solicitados, considerando as alternativas viáveis aos territórios das escolas para caminhadas e cortejos até os espaços das atuações cênicas, fazendo reconhecimentos de valores históricos e bens patrimoniais em seus entornos.

Tabela 2
Teatro Américo Alvarez Teatro Gebes Medeiros (apoio sec) Centro de convivência estadual do idoso Parque municipal do idoso Praça da Saudade Largo de São Sebastião Praça da Bandeira Sala laboratório Samambaia Esat/Uea Salas e espaços alternativos das escolas

[5] Sistema de armazenamento de projetos cadastrados da UEA

▪ Quadra comunitária do bairro da escola ▪ Cine Guarani

Tabela 2 - Territórios trabalhados. Relatórios Projeto de Extensão - SISPROJ/UEA

2.3 Espetáculos teatrais lidos

As Estéticas Teatrais trabalhadas, lidas, variaram no decorrer dos anos, teatro de animação, teatro de rua, *clown,* teatro para crianças, teatro musical, produções de companhias profissionais da cidade e de fora, produções independentes, trabalhos de conclusão de curso e montagens de estudantes do curso de teatro, modalidades licenciatura e bacharelado e produções de estudantes das escolas da educação básica parceiras. Alguns espetáculos foram lidos mais de 2 (duas) vezes como Agreste e Se essa rua fosse minha, pela proximidade das temáticas aos interesses do/as participantes

Nas fases de negociações, conseguimos acordar com o coletivo de artistas idas aos ensaios de cenas previamente escolhidas ou ensaio geral, chegada do coletivo de estudantes leitores antes do espetáculo para participarem do processo de aquecimento dos artistas, ajustes de luz, som, maquiagem com ou sem interferência de quem observava/lia.

Algumas vezes optávamos por convivências em tempos maiores antes e depois do espetáculo para as rodas de conversas e outras curiosidades a respeito da singularidades da arte teatral, convites a parte ou total do coletivo de artistas para conversas no ambiente escolar, sem planejamento total das ações, eram acompanhamentos cuidadosos das etapas e das necessidades que delas surgiam para que leitores conquistassem seus espaços com autonomia e compreendessem os signos da arte lida.

Tabela 3
▪ O Homem, a Pedra e o Rio ▪ Tropeço ▪ A Mala da Arte ▪ Gotas de Chico ▪ Agreste ▪ A valsa nº 6 ▪ Balões ▪ Se essa rua fosse minha ▪ Fando e Lis ▪ Romeu e Julieta ▪ Clássicos Encantados (apoio Sec) ▪ O Mendigo e o Cão Morto (apoio Sec) ▪ Clowntidiano ▪ Flicts – O Musical (apoio Sec) ▪ Ambrozhya e o Phantasma da Arte (apoio Sec) ▪ Tolo

Vida baseadas em Astros

Tabela 3 - Estéticas Teatrais Lidas. Relatórios Projeto de Extensão - SISPROJ/UEA

2.4 As comunidades escolares

A escolha dos territórios para investimento no projeto inicialmente foi a proximidade, o entorno da universidade em que trabalho, escolas que possuíam o segmento do Ensino Médio, normal ou integral, pois seria a última chance de acesso a/os estudantes no componente de Arte. A cartografia de parcerias logo foi ampliada para outros bairros e segmentos da educação básica pública, estadual e municipal da cidade de Manaus.

Tabela 4
EE Eunice Serrano
EE Márcio Nery
EE IEA
EE Padre Francisco
EE Frei Silvio Vagheggi
Colégio amazonense brasileiro
E Estadual D. Pedro II
EE Antônio Telles de Souza
EE Jacimar da Silva Gama
EE Julia Bittencourt
EE Nossa Senhora Aparecida
EM Lucila Freitas
EM Sagrado Coração de Jesus

Tabela 4 - Comunidades escolares. Relatórios Projeto de Extensão- SISPROJ/UEA

Recentemente, no mês de setembro retornamos ás pesquisas de campo em nossos melhores laboratórios de pesquisa de formação de leitores de espetáculos, as escolas, com a novidade de ser a primeira vez no horário noturno e com turma de Educação de Jovens e Adultos EJA. Estamos no segundo encontro, nos conhecendo de máscaras e mãos besuntadas por álcool em gel 70%, um recomeço difícil e cheio de leituras das experiências de vida individual e coletiva.

3. Enfim, a hibridez das relações sociais

A pedagogia das leituras de espetáculos teatrais do projeto ganha outros agentes além dos setores da educação e do teatro, especialistas para o suporte tecnológico virtual e presencial em audiovisual, as linguagens e as nossas comunicações tornaram-se híbridas como as relações sociais. As escolas[6] após meses de tentativas tecnovivial,

[6] Em Manaus as atividades escolares retornaram presencialmente no início do segundo semestre de 2021

híbrida com rodízio entre grupos de estudantes colaborou de forma invasiva com as aulas pelo recurso do *WhatsApp*, institucionalizando a vida particular das pessoas, onerando custos exorbitantes para familiares de estudantes e seus professores, um único aparelho de celular, muitas vezes, para a família inteira, estudantes de diferentes segmentos da educação , outras vezes, um único aparelho de comunicação e de sobrevivência financeira, utilizados para atividades de vendas online, de entregas como motorista de aplicativo.

Enquanto as políticas públicas economizavam montantes reservados por direito à educação, sem gastos com energia, água, manutenção, merenda, enxugando gastos e investimentos na contratação de agentes terceirizados e professores. O mínimo e justo seria a distribuição de aparelho celular, *notebook*, *chip* com internet de boa qualidade para cada estudante. Na ausência destes recursos emergenciais estudantes foram impossibilitados das experiências tecnoviviais, não tiveram acesso as aulas síncronas pelo google meeet, pelo zoom e/ou plataformas interativas das próprias secretarias de educação, diferente das oportunidades de estudantes das escolas particulares e das universidades públicas e particulares de Manaus.

Resta agora a nós sobreviventes da pior chacina humana, que matou pelo negacionismo ao vírus e sua letalidade, pela desconsideração aos saberes das ciências, pela negligência ás súplicas de investimentos de qualidade na saúde e na educação pública, acontecimentos de resistências para a reconstrução de sonhos e direitos perdidos.

4. Referência

DUBATTI, J. **Experiencia teatral, experiencia tecnovivial:** ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos. Rebentos. São Paulo, n. 12, p. 14-32, 2020.Acessado em 2021.Online.
Disponivel em http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/503/299

PREZADO PROFESSOR JOSEPH BEUYS, COMO TEM PASSADO? POR AQUI, SEGUIMOS O ANO DA COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DO SEU NASCIMENTO MERGULHADOS NA PANDEMIA DA COVID-19, COM UM CLIMA POLÍTICO EFERVESCENTE.

Gabriela Clemente de Oliveira[1]

Resumo:

O Brasil superou as 600 mil mortes pela Covid-19. Infelizmente, a informação não é um exagero meu, esses dados estão amplamente disponíveis e certamente você já realizou essa consulta. Em seu escrito *A Revolução Somos Nós* (2014), conferência realizada em Roma no ano de 1972, a abordagem que você fez sobre liberdade e democracia, se apresenta atual e a muito tem a contribuir com homens e mulheres que buscam superar o atual cenário político e pandêmico do Brasil. Você sabe do meu interesse pelo debate e gostaria de voltar a essa passagem do seu escrito para mostrar a você, a leitura que tenho feito sobre as suas colocações.

Palavras-Chave: Joseph Beuys. Covid – 19. Liberdade. Poder do Povo.

Resumo em língua estrangeira:

Brazil has surpassed 600,000 Covid-19 deaths. Unfortunately, this information is not an exaggeration on my part, this data is widely available and you certainly have already consulted it. In your book "A Revolução Somos Nós" (2014), a conference held in Rome in 1972, your approach to freedom and democracy is very current and has much to contribute to the men and women who seek to overcome the current political and pandemic scenario in Brazil. You know of my interest in this debate and I would like to come back to this passage of your writing and show you the reading that I have been doing on your positions.

Palavras-Chave: Joseph Beuys. Covid – 19. Freedom. People Power.

[1] Artista-professora-pesquisadora. Doutoranda pela Escola de Arquitetura - UFMG. Mestre pelo PPG Artes - UEMG. Bacharel e licencianda em Artes Plásticas - Escola Guignard/UEMG. Bacharel e Licenciada em História – PUC/MG.

1. Introdução

"O Brasil superou as 600 mil mortes por Covid-19 nesta sexta-feira (8/10) com uma forte desaceleração no número de óbitos devido ao avanço da vacinação, mas ainda mantém outra triste marca: a de país que mais registrou vítimas da pandemia em 2021" (SAMPAIO, 2021). Infelizmente, a informação não é um exagero do portal de comunicação. Esses dados estão amplamente disponíveis em diferentes canais e certamente você já realizou essa conferência. Ao contrário do que muitos poderiam supor - serem os países com passado/presente colonial, os primeiros colocados na lista da morte - encontram-se também elencados, velhos conhecidos seus: os EUA e a Rússia. Confesso que pouco sei sobre o cenário pandêmico internacional e conversar com você despertou minha atenção para o assunto. No entanto, quero aproveitar o nosso momento e retomar nossas conversas sobre arte, liberdade e democracia, na tentativa de trazer respiros e horizontes.

Você sabe que gosto de trocar pensamentos sobre o atual governo brasileiro com você. Sua história me leva a acreditar que você é um profundo conhecedor dos regimes totalitários. Sempre comento como essa sua condição me causa inquietação e revolta. Já te perguntei inúmeras vezes: Como você pôde seguir o *füher*? Como posso sentir curiosidade por um homem que serviu ao *Reich*? Há alguns anos sigo correndo o risco de conviver com Joseph Beuys. O que o tempo irá revelar a seu respeito? Em nosso contato, confesso, me sinto misturada e certamente abro mão de uma reflexão racional e isenta a seu respeito. A curadora do projeto *Beuys-2021,* Catherine Nichols, disse em entrevista a *Deutsche Welle*:

> Acho que ele passou por uma doutrinação bem típica daquele tempo. Mas acredito que depois da guerra ficou muito claro para ele que era fundamental que as pessoas e a sociedade se transformassem, o que ele considerava como um processo. Por isso, ele escolhia materiais que estavam sempre em transformação, como a gordura, o feltro, ou o cobre. O cobre é um material fixo, claro, mas ele conduz energia. Acho que todos os trabalhos dele dão a sensação de não terem sido finalizados. E esse era o propósito artístico dele" (DW, 2021).

Assim como Catherine, vários outros estudiosos abordaram o despertar que você viveu após o acidente durante a segunda guerra mundial. Borer (2001) contou que seu avião, um *JU 87*, caiu na região da Criméia e que essa estava coberta de neve. Você ficou inconsciente por vários dias, praticamente semicongelado, até ser

resgatado pelo povo Tártaro, que cuidou das suas feridas. Os tártaros te envolveram em cobertores de feltro e te aqueceram com gordura animal. Te devolveram à vida. Depois desse episódio você deixou o exército alemão, desistiu de estudar medicina e se entregou a arte. Você sofreu uma mudança radical. Do *füher* a arte.

Professor, será que você poderia envolver o Congresso Nacional brasileiro em cobertores de feltro com gordura (Figura 1)?

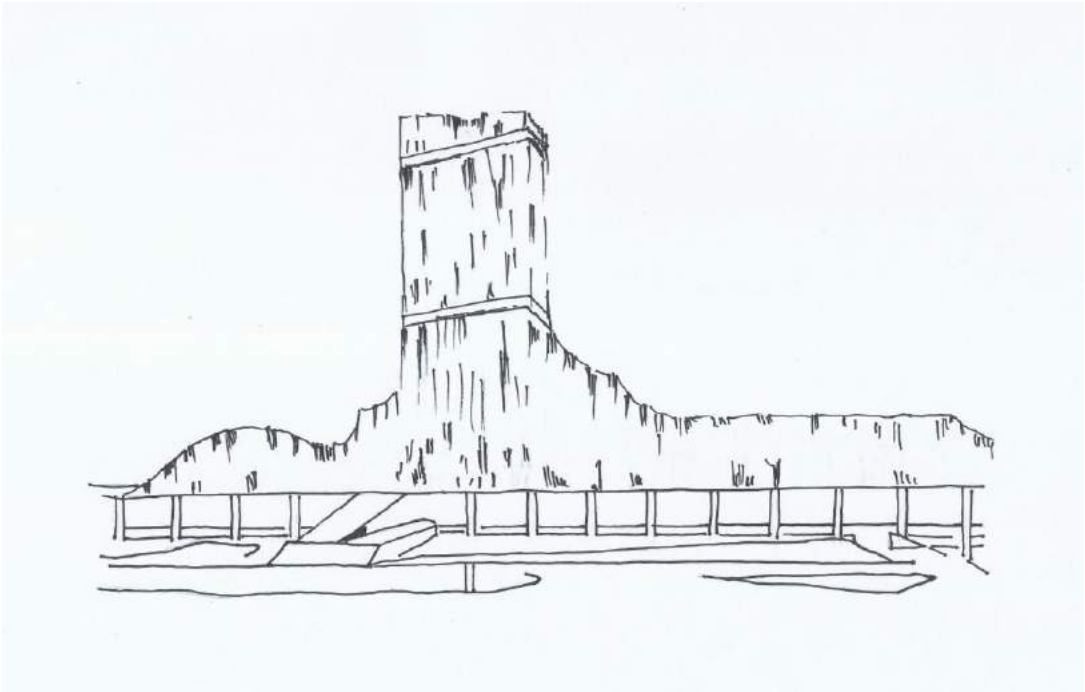


Figura 1 – Gabriela Clemente. Transubstanciação de um Congresso. Desenho. 15x20cm. Acervo pessoal.

Ser salvo não foi uma escolha sua. Você foi curado a despeito da sua vontade. Graças ao feltro e a gordura, esses elementos produtores e condutores de energia, seu corpo quase sem expressão foi preenchido com vida. Hoje, penso que você jazia há tempos e que a queda daquele avião foi o recomeço da sua nova gestação. Nessa sua nova vida, as primeiras vestes que você experimentou foram: o feltro e a gordura animal. Rosenthal (2002) escreveu que você teve grande interesse pela transubstanciação, esse processo de morte para o surgimento do novo, e que fez de materiais como a gordura e a cera de abelha, elementos primordiais. Professor, será que podemos planejar um grande procedimento de transubstanciação no Brasil? Eu estarei incluída entre as pessoas que participarão

desse procedimento. Será que podemos realizar a seleção dos participantes, sem o consentimento das mesmas?

Sei que essa minha consulta é absurda. Um abuso. Releve essa demonstração de autoritarismo. Encontro-me em um momento limite. Além das dificuldades pessoais, estou há bastante tempo em isolamento em função da pandemia. Soma-se a isso, o caótico cenário político, econômico e social brasileiro, que mexe profundamente comigo. Parece que a acidentada no *JU 87* fui eu! No meu caso, porém, não recebo cuidados do povo Tártaro. Nos momentos de indagação e indignação, com frequência me lembro das suas provocações. Elas têm sido, frequentemente, meus condutores de energia. Ainda não tive a oportunidade de estar na presença de trabalhos como *Sled* (1969), *Inflitration for Piano* (1966), *Fat Chair* (1964) e *The Pack* (1969), mas por outro lado, sigo em contato com seus escritos.

2. Liberdade

Professor, em seu escrito *A Revolução Somos Nós* (2014), conferência realizada em Roma no ano de 1972, a abordagem que você fez sobre liberdade e democracia se apresenta atual e muito tem a contribuir com homens e mulheres que buscam superar o atual cenário político e pandêmico do Brasil. Na ocasião, você explanou que “democracia e socialismo só seriam realizáveis a partir do conceito de liberdade” (BEUYS, 2014, p.301). Você sabe do meu interesse pelo debate e gostaria de voltar a essa passagem do seu escrito e mostrar a você, a leitura que tenho feito sobre suas colocações. A atenção que você dedica aos seus alunos é conhecida e você sabe, que já me fiz sua aluna há tempos. Oliveira (2019) pontuou que quando você foi professor em Düsseldorf, os alunos te procuravam com diversos interesses, “alguns queriam aprender a desenhar, outros tinham interesse nos estudos sobre escultura, outros ainda preferiam suas aulas porque não percebiam o distanciamento entre professor e alunos” (OLIVEIRA, 2019, p. 46,47).

Ainda que você já tenha dito que liberdade é um conceito próprio do campo do direito, e que diversas áreas do conhecimento já fizeram um amplo debate sobre o assunto, você também chamou atenção para a necessidade de se pensar liberdade na interseção com a criatividade. Naquela ocasião, você destacou que a

sua abordagem partia da sua experiencia como artista e como professor, e demonstrou a seguinte estrutura:

> Não seria verdade que quando o homem quer fazer uma revolução, ou melhor, quando decide mudar as condições de seu mal-estar, deve necessariamente dar início às mudanças na esfera cultural, operando nas escolas, nas universidades, na cultura, na arte e, em termos mais gerais, em tudo aquilo que diz respeito à criatividade? (BEUYS, 2014, p.301).

Complementou e disse, que toda mudança começa no modo de pensar e que somente nesse momento de liberdade, ou seja, de estruturação do pensamento, é que podemos efetivar a mudança, “a revolução pode nascer apenas da liberdade do homem” (BEUYS, 2014, p.318). Nesta relação você considerou essencial reivindicar liberdade para a escola, para a universidade, para a arte. Liberdade de imprensa, liberdade para os espaços informativos e culturais - espaços não econômicos, produtores de pensamentos.

Para aprofundar a explanação revolucionária, você dialogou com a estrutura do pensamento de Marx e da necessidade de modificar a lógica que compreende a revolução como fruto direto do sistema produtivo. Você não invalidou o pensamento marxista e ao contrário, ressaltou a importância de Marx no que se refere a análise precisa que teceu sobre a sua época. Sua colocação parece ter sido dirigida ao fato de o pensador ter partido do conceito de liberdade no início dos seus escritos, mas depois enfraquecido esse princípio para reforçar a instância econômica como única via revolucionária. Sua abordagem, Beuys, apontou para a necessidade de se fazer um deslocamento das bases revolucionárias da economia para a arte, seguida da ciência: “retomando um conceito exposto precedentemente, posso afirmar que a revolução só pode brotar da liberdade, de um modelo radical de liberdade, da arte” (BEUYS, 2014, p.304).

Nesse deslocamento das bases econômicas para a criatividade, você pontuou que a classe operária não seria mais a vanguarda revolucionária e sim os estudantes, essa parcela da sociedade que demonstrou interesse pelo socialismo e pela construção de uma nova sociedade. Você chegou a citar o líder do movimento estudantil alemão, *Rudy Dutschke* e a importância das manifestações realizadas pela juventude europeia no final da década de 1960. Foi muito importante o poder que você atribuiu aos estudantes, ainda que no meu entendimento os trabalhadores continuam a ser uma força estrutural para a revolução. Quantos estudantes se

tornarão trabalhadores? O que quero destacar, é que a sua colocação, professor, me fez retomar as manifestações estudantis que aconteceram no Brasil entre os anos de 2015 e 2016. Você acompanhou esse evento?

Figura 2 – Gabriela Clemente. Ocupação. Desenho. 15x20cm. Acervo pessoal.

No final do ano de 2015, estudantes de São Paulo começaram a manifestar insatisfações frente às denúncias de desvios de verba para compra de merenda escolar e contra mudanças curriculares. Em pouco tempo, as manifestações se espalharam e tivemos mais de mil escolas ocupadas em todo país (Figura 2). *A ESCOLA É NOSSA,* foi uma das inúmeras palavras de ordem usadas pelos jovens nas manifestações. A votação da PEC 241, que propôs o congelamento de repasses para a educação e a saúde pelos próximos vinte anos, as mudanças curriculares para o ensino médio e os cortes nos investimentos para as universidades públicas, provocou a mobilização da juventude.

Um pouco dessa atmosfera criativa e questionadora dos estudantes, está no artigo de Cerqueira, Alves, Silva, Ferreira e Argemiro (2016), "*Ocupamendes: quando a droga da obediência não funciona mais! Relatos da ocupação estudantil do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, a primeira escola ocupada no Estado*

do Rio de Janeiro". O texto é um registro dos relatos de parte dos autores do artigo, estudantes que viveram e organizaram a ocupação do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes. Uma dimensão em comum aos relatos chama atenção - o destaque que os estudantes deram à abertura da consciência ao amadurecimento do senso crítico, a partir dessa nova relação com o espaço escolar. O artigo demonstrou o forte papel pedagógico das ocupações.

O discurso feito por Ana Júlia Ribeiro, então aluna no Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães com apenas 16 anos, também merece destaque. Tenho certeza, professor, que você irá reconhecer a potência criativa e revolucionária nessa fala. Na época, Ana Júlia proferiu um discurso na Assembleia Legislativa do Paraná e questionou o pertencimento escolar. Veja só:

> Excelentíssimo senhor presidente, excelentíssimos senhores deputados, a todos os demais presentes, boa tarde. Olá, eu sou Ana Júlia estudante secundarista no Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães. Tenho 16 anos e estou aqui para conversar com vocês para falar sobre as ocupações e a minha pergunta inicial é: De quem é a escola? A quem a escola pertence? Eu acredito que todos aqui já saibam essa resposta (...) Eu convido vocês a nos visitar e conhecer de perto. Isso é um insulto a nós que estamos lá nos dedicando, procurando motivação todos os dias, sermos chamados de doutrinados. É um insulto aos estudantes, é um insulto aos professores. A nossa dificuldade em conseguir formar um pensamento é muito maior do que a de vocês. Nós temos que ver tudo que a mídia nos passa, fazer um processo de compreensão, de seleção, para aí a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor, do que a gente vai ser contra. Até a gente conseguir compreender é um processo difícil. (...) A nossa bandeira é a educação. Somos um movimento apartidário. Somos um movimento dos estudantes pelos estudantes. Somos um movimento que se preocupa com as gerações futuras, com a sociedade, com o futuro do país (...) (SOUZA, 2016).

Quanta potência tem a fala de Ana Júlia! Como é clara a colocação que ela faz sobre o papel do movimento estudantil na luta pela manutenção do direito a educação pública e de qualidade, e na defesa por investimentos na área, de modo a assegurar a formação de jovens em diferentes gerações. Como é intensa a fala da secundarista no momento em que defende a liberdade de pensamento e o poder transformador da educação, livre de qualquer tipo de censura.

Você professor, entende bem do assunto. A experiência com a ocupação da "reitoria da *Staatliche Kunstakademie*, em Düsseldorf" (FONSECA, 2016) foi igualmente significativa (Figura3). A mobilização que os alunos fizeram, no ano de 1972, reivindicando acesso à educação livre de qualquer tipo de limitações e impedimentos, foi a materialização da sua concepção sobre democracia direta. O

corpo escolar, alunos, pais, professores, diferentes atores, de forma direta, ocuparam a reitoria da Academia de arte de Düsseldorf, em defesa da liberdade.

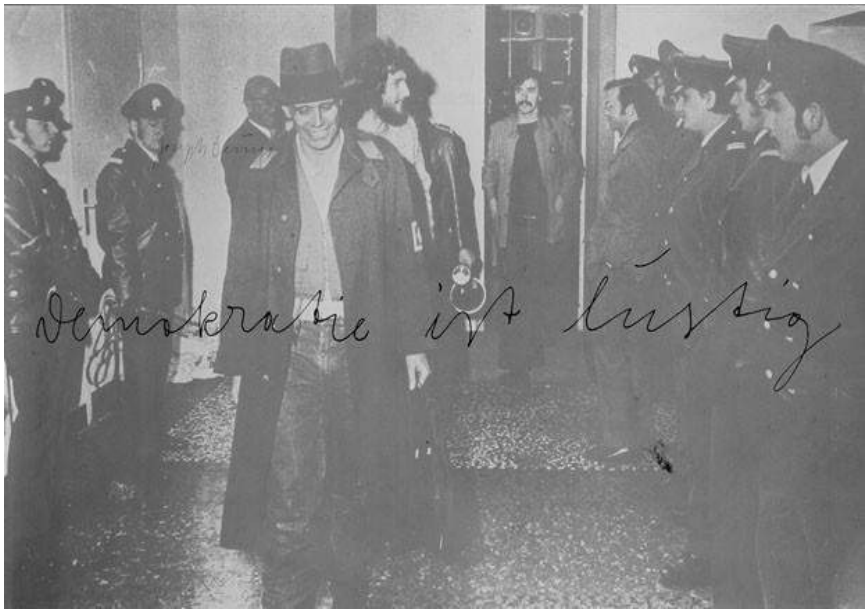


Figura 3 – A democracia é divertida. Joseph Beuys e Jorg Immendorff ao fundo. Ocupação da reitoria 1972. (imagem retirada de: https://blogmonoart.wordpress.com/2016/03/30/na-arte-como-na-vida-ha-controversias/).

A dinâmica entre liberdade e a escola, encontra-se na sua concepção de *Esculturas Sociais*. A escola, a universidade, são espaços que asseguram a liberdade aos sujeitos. A liberdade é condição estrutural para ampliação da capacidade criativa no ser humano, e por consequência, favorece a construção de pensamentos e atitudes capazes de modificar uma estrutura vigente. *Esculturas Sociais,* é a sua concepção expandida sobre escultura como o próprio ato construtivo de si e do mundo em que se vive, por pensamentos e ações. Assim como um artista constrói uma obra preocupado com sua forma, estrutura e matéria, todo sujeito constrói seu pensamento com o mesmo rigor. No seu escrito *Cada Homem Um Artista* está “o pensamento como a primeira forma plástica que surgiu no ser humano” (BEUYS, 2011, p. 135). Quanto mais liberdade, quanto maiores forem as condições para o desenvolvimento do potencial criativo no sujeito, maiores serão as possibilidades de construção de novos pensamentos e ações para concretizar mudanças efetivas.

3- Conclusão: Poder do Povo

A partir da sua colocação, penso que assegurar a liberdade é uma de nossas principais tarefas na contemporaneidade. Qual é o corpo político melhor qualificado para fazer essa defesa? Você colocou ser o povo. O que é uma ocupação estudantil, senão a mais legítima manifestação do poder popular estudantil? Um desdobramento do seu debate sobre liberdade é a sua colocação sobre democracia. Em *A Revolução Somos Nós* (2014), você colocou a importância de voltarmos nossas energias para a construção de um sistema que permita ao povo (Figura 4), dar a sua contribuição direta para a realização de uma constituição democrática. No escrito encontra-se, "Como realizar, concretamente, uma democracia?" (BEUYS, 2014, p.318). A sua proposta foi: na democracia direta.

A sua compreensão sobre democracia foi a de que não são os partidos políticos que realizam a democracia, mas a contribuição e a participação direta de todos os cidadãos nos assuntos e no funcionamento de um país, "Estas linhas representam os direitos fundamentais" (BEUYS, 2014, p.302). Para você, a existência de uma constituição democrática estava intimamente associada a participação popular e a prática de transferência de poder da coletividade para uma minoria, como os partidos políticos, não era democracia, "Democracia significa, literalmente, poder do povo" (BEUYS, 2014, p.320).

Particularmente, gosto do seu debate com *Fábio Mauri* entre as páginas 323 e 324, do escrito *A Revolução Somos Nós* (2014). Novamente você retomou a sua concepção expandida sobre escultura. O pensamento como uma nova forma de escultura. Você chamou a atenção dos presentes para esse importante aspecto da conferência, um ato de construção de esculturas. Como você já havia adiantado, no início da conferência, algumas pessoas presentes no evento poderiam estar incomodadas por ouvirem, de um artista, a velha história sobre o socialismo, a liberdade e a democracia. Alguns poderiam pensar, "Política até nos espaços da arte?" (BEUYS, 2014, p.300). O que esperar de um artista? Um objeto artístico com o qual se possa relacionar? Uma pintura, gravura, desenho, uma escultura? A proposta de reunir pessoas e reconhecer cada uma delas como um artista, é uma concepção expandida em relação a qualquer tentativa de delimitação sobre o que seja arte.

Figura 4 – Gabriela Clemente. Poder do povo. Desenho. 15x20cm. Acervo pessoal

Você teve clareza sobre a necessidade de superação do sistema capitalista e, no geral, destacou a importância de dar passos concretos para atingir tal objetivo. Pontuou sobre a difícil tarefa de despertar o homem do seu individualismo e dos seus excessos. Abordou problemáticas como a despolitização dos cidadãos, as privatizações e o conformismo generalizado. Professor, se na sua época e no seu contexto europeu da década de 1970, esses já eram dilemas concretos para a realização da democracia, imagine o desafio que países com passado-presente colonial, como o Brasil, enfrentam. Em pleno ano de 2021 é urgente fazer “com que as pessoas voltem a se interessar pelo social, a retomar o seu inato sentido de coletivismo” (BEUYS, 2014, p.324).

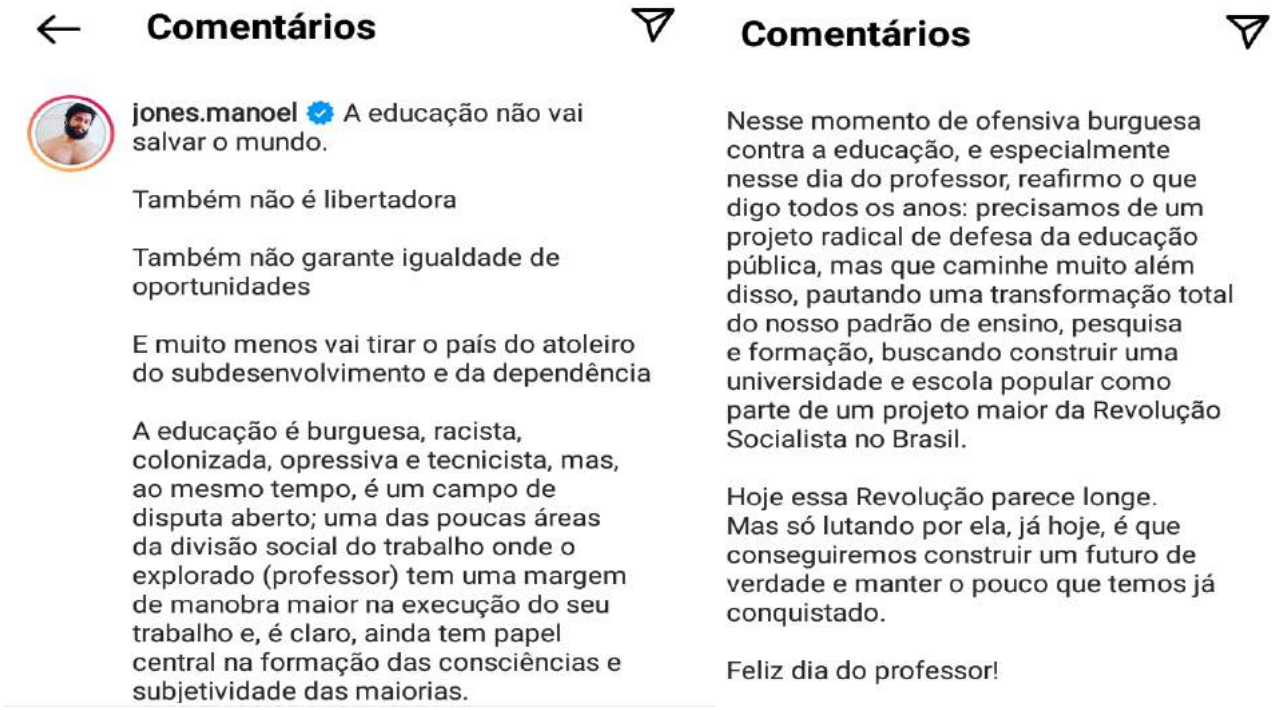


Figura 5 – Jones Manoel. A educação não vai salvar o mundo. (imagem retirada de: https://www.instagram.com/p/CVDjSS-LwW6/?utm_source=ig_web_copy_link).

Antes de nos despedirmos, de acordo com as suas colocações, posso dizer que assegurada a liberdade, estando cada homem e cada mulher conscientes do seu lugar como artistas, como seres criativos, seremos capazes de construirmos pensamentos e ações transformadoras, que nos proporcionarão viver a verdadeira democracia, ou seja, o governo do povo? Professor, essa nossa conversa coincide com a comemoração do dia do professor no Brasil, 15 de outubro. Que tal em nosso próximo encontro, partirmos desse ponto, acrescentando a colocação feita por Jones Manoel (2021), professor e militante do Partido Comunista do Brasil? Dê só uma olhada na publicação que ele fez em sua página no *Instagram* (Figura 5). Acredito que a fala do companheiro poderá nos ajudar a desdobrar, ainda mais, nossas reflexões. Você topa?

4- Referências

BEUYS, Joseph. A revolução somos nós. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Org). **Escritos De Artistas Anos 60, 70**. 4ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014, p. 300-324.

_____. **Cada homem um artista**. Trad. Júlio do Carmo Gomes. 2ª edição. Porto: Editora 7 Nós, 2011.

BORER, Alain. **Joseph Beuys**. São Paulo: Cosac e Naify, 2001.

CERQUEIRA, A. G.; ALVES, A. C.; SILVA, A. L. F. R. DA; FERREIRA, A. C. DOS S.; ARGEMIRO, J. V. DE S. **"Ocupa Mendes": Quando a droga da obediência não funciona mais! Relatos da ocupação estudantil do colégio estadual Prefeito Mendes de Moraes, a primeira escola ocupada no estado do Rio de Janeiro.** Temáticas, v. 24, n. 47/48, 30 dez. 2016. Acessado em 8 out. 2021. Online. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11112

DW. **100 anos de Beuys: "vamos jogar as minhas obras pela janela!".** DW - Made for minds. 27 maio. 2021. Cultura. Acessado em 22 ago. 2021. Online. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/100-anos-de-beuys-vamos-jogar-as-minhas-obras-pela-janela/av-57690491

FONSECA, Diego A. **Na arte como na vida, Há controvérsias**. Mono Art, 30 mar. 2016. Acessado em 17 ago. 2018. Online. Disponível em: https://blogmonoart.wordpress.com/2016/03/30/na-arte-como-na-vida-ha-controversias/

MANOEL, Jones. **A educação não vai salvar o mundo**. 15 out. 2021. *Instagram*. Acessado em 15 out. 2021. Online. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVDjSS-LwW6/?utm_source=ig_web_copy_link

OLIVEIRA, Gabriela C. **Artista-professor. Metodologias do Ensino em Arte**. 2019. Dissertação de mestrado. UEMG, Belo Horizonte, 2019. Acessado em 02 set. 2021. Online. Disponível em: https://zenodo.org/record/4294356#.YWyDEfnMLIU

ROSENTHAL, Dália. **0 Elemento material na obra de Joseph Beuys**. 2002. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas, 2002. Acessado em 22 ago. 2021. Online. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285092/1/Rosenthal_Dalia_M.pdf

SAMPAIO, Lucas. **Mortes por Covid despencam, mas Brasil ainda é o país com mais óbitos do mundo em 2021**. Portal G1. 08 out. 2021. Mundo. Acessado em 13 out. 2021. Online. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/10/08/mortes-por-covid-despencam-mas-brasil-ainda-e-o-pais-com-mais-obitos-do-mundo-em-2021.ghtml

SOUZA, Lucas D. **A Estudante que Calou o Parlamento! Ana Júlia discursa**. Youtube, 2016. Acesso em: 07 out. 2021. 10'19". Online. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aNo8BjBObXY

PENSAR A IMAGEM: MONTAGEM E CARTOGRAFIAS VISUAIS NAS PRÁTICAS FORMATIVAS EM ARTES VISUAIS.

Mariana da Rocha Silva[1]
Sophia Hiriart Porto Alegre[2]
Daniela da Cruz Schneider[3]

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões que foram construídas durante a disciplina de Histórias das Imagens no primeiro semestre de 2021, na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Baseadas em Aby Warburg e Georges Didi-Huberman, pensar uma história da arte a partir e com as imagens vem sendo debatida, pensada e praticada atualmente no campo acadêmico e, nesse aspecto, a construção do trabalho coletivo para a "Cartografia Dissidentes" acabou por despertar uma vontade de cartografar histórias que estão nas vísceras das imagens que nos atravessam diariamente e impactam na formação de pesquisadores, professores e artistas.

Palavras-Chave: Ensino de Artes visuais: História da Arte; Cartografia Dissidentes; Imagens.

Resumo em língua estrangeira:

This paper aims to present reflections that were built during the discipline of History of Images in the first semester of 2021, at the Federal University of Rio Grande (FURG). Based on Aby Warburg and Georges Didi-Huberman, thinking about an art history from and with images has been discussed, thought and practiced currently in the academic field and, in this aspect, the construction of the collective work for the "Dissident Cartographies" ended up awakening a desire to map stories that are in the viscera of the images that cross us daily and impact the training of researchers, teachers and artists.

Palavras-Chave: Visual Art Teaching**;** Art History; Dissident Cartographies; Images.

1. Introdução

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG);
[2] Graduanda em Bacharelado com ênfase em História, Teoria e Crítica pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG);
[3] Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Instituto de Letras e Artes (ILA), nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais;

Quando pensamos a imagem, acabamos atrelando o suporte visual a um texto, buscamos uma representação. Todavia, mediante ao bombardeio visual ao qual a internet e as redes sociais têm nos proporcionado, a imagem ganha autonomia. O texto que outrora poderia ser informativo converte-se em uma visualidade, em texto imagético. E, desta forma, nos tornamos receptores dessa cultura visual. Não apenas lemos imagens, mas consumimos os discursos ali imantados e em potência. Vivemos na era das imagens.

Aby Warburg (1866 - 1929), historiador alemão da arte, viveu a transição do século XIX para o XX. Foi um dos primeiros teóricos da arte a propor uma história da arte com pouco texto: uma história das imagens. O seu projeto mais conhecido é o *Atlas Mnemosine* (1924 - 1929). Nessa obra inacabada, Warburg buscou comprovar a sua tese sobre a renovação do paganismo greco-romano na cultura européia a partir de "pranchas", organizadas por temáticas visuais, de ícones da história da arte ocidental, que repetiam "fantasmas" dessa história, elementos visuais que se repetiam e sobrevivem ao longo da história como fantasmas (*pathosformel*) da memória coletiva. Fantasmas estes que, podem provocar novas perspectivas sobre a história, já que "em cada objeto histórico todos os tempos se encontram, entram em colisão, ou ainda se fundem plasticamente um nos outros, bifurcam ou se confundem uns com os outros." (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.46). Foram planejados 79 painéis, somando mais de 900 imagens, que vinham dos mais diversificados lugares da cultura visual vigente.

Inspirando-se na montagem de Warburg, o Projeto Pedagógico Emergencial (PPE) *História das Imagens*[4], ofertado no primeiro semestre de 2021, foi proposto uma outra forma de ler e produzir uma compreensão de História da Arte por imagens, por temáticas que sobrevivem e sobrevêm a nós a partir de uma construção histórico-social antes mesmo de termos a concepção que tal processo acontece. O presente artigo tem como objetivo apresentar as reflexões que se produziram neste projeto de ensino e o impacto do mesmo para a formação de licenciandos e bacharéis no campo das Artes Visuais.

2. Pensar naquilo que nos é dado: a neblina e percepção da Cultura Visual

[4] Em decorrência da pandemia do Covid-19 de 2020 e 2021, os cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) vem realizando um Projeto Pedagógico Emergencial (PPE) para diminuir o impacto social e a evasão acadêmica, propondo a realização de Módulos, PPEs e Disciplinas. Para mais informações acesse: <https://artes.furg.br/documento> e <https://artes.furg.br/ppe-2021>;

Talvez uma de nossas maiores dificuldades na vida seja ver aquilo que está diante de nossos olhos. E não é diferente quando tratamos de imagens, o que acaba por provocar em uma permanência do olhar sobre aquilo que olhamos – e que também nos olhas – provocando uma relação narcisista[5]. Quando Didi-Huberman afirma que "somos diante [da imagem] o elemento de passagem, e ela é, diante de nós, o elemento do futuro, o elemento de duração" (2015, p.16. grifo nosso), ele nos diz que muito depois de nossa passagem pela imagem, a história sócio-cultural que irá determinar o futuro da mesma a partir de suas concepções éticas e morais, proporcionando uma ressignificação daquela imagem para além do que ela é, pois a imagem nunca foi, ela é e sempre será.

Considerando os cânones da História da Arte ao longo dos anos, a Cultura Visual se deleita nas manifestações culturais cotidianas como matéria de estudo e ganha potência e independência da História da Arte a partir do século XX. Todavia, ambas as áreas coexistem entre si e somente em nossa atualidade estamos percebendo a trama que ambas têm estado, como por exemplo, a reprodução de obras históricas para fins comerciais, ou o imaginário coletivo em volta da Monalisa (que se popularizou na história devido a um roubo no Museu do Louvre em 1911). Tais aspectos se impregnam e influenciam para o que temos hoje ao olharmos para as redes sociais: paisagens, naturezas mortas, retratos, estações do ano e uma série de cânones para a vida tal qual como ela deve ser - e talvez por isso que a consolidação das redes socias, em especial o Instagram e o TikTok, permanecem como uma incógnita para nós.

Quando utilizamos a trama História da Arte e Cultura Visual, tanto no campo das poéticas, como no campo de pesquisa e de licenciatura, produzimos a potência de questionamento acerca de modos de pensar nossa identidade enquanto seres pertencentes a um coletivo, adquirindo um

> alfabetismo visual crítico" que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam, pelos "textos" orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados ás imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (...) Devemos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras. (HERNÁNDEZ, 2007, p.24)

Corroborando com as palavras de Fernando Hernández, Warburg no capítulo Introdução à *Mnemosine,* do Livro Histórias de Fantasmas para gente grande diz que "é

[5] Aqui não nos referimos a patologia narcisista e sim ao mito do Narciso e como o mesmo representa nossa relação com a imagem;

na região da comoção orgiástica de massas que se deve buscar o mecanismo formador, que martelou na memória as formas expressivas do estado de máxima comoção interior" (2015, p.347). Warburg como historiador da arte fez o movimento de olhar para as massas e nela identificar signos de grandes obras em reprodução. Esse movimento que ocorreu no início do século XX se sustenta e se renova até hoje devido a fácil reprodutibilidade das imagens.

Ler imagens – vale destacar aqui que estas mesmas imagens não necessitam de um manual de leitura e sim de guias de leituras – e construir narrativas sobre e com essas imagens garantem uma potência para que, de forma consciente, possamos garantir um alfabetismo crítico visual que possa ser trabalhado para além da Universidade. E, nesse sentido, as relações de vizinhança e aparições fantasmagóricas de Warburg nos é cara, pois escancara aquilo que nos está dado e que mesmo assim, tentamos moldar para algo complexo.

As narrativas visuais, nesse sentido, acabam por se desdobrar em uma metodologia de educação e pesquisa autônoma, autoexpressiva e de biografia coletiva, recolhendo sintomas de tendências e padrões no mundo, ou seja, "ensinar sobre e criticamente aprender através da cultura visual oferece oportunidades de trabalhar pela cidadania crítica, quando os estudantes se veem como agentes dessa mudança" (TAVIN, 2020, p.2372), e com isso, o processo de construção acaba por se tornar em um processo emancipatório de vícios éticos-sociais.

3. "Cartografia Dissidentes" e a potência da prática.

Desta forma, sustentadas e se apropriando de, Aby Warburg e Georges Didi-Huberman, pelos quais especifica-se o uso dos conceito de Atlas[6] e de Mapas[7] e apresenta a possibilidade de pautar narrativas de cunho subversivo dentro da História da Arte, tendo como exemplo a produção do Atlas *Cartografia Dissidentes*, constituído pelos mapas imagéticos produzidos pelos discentes[8] do Projeto Pedagógico História das Imagens. Inseridas no conceito de Warburg, compreende-se quanto mapa uma série de imagens, anacrônicas entre si, na qual a leitura independe da disposição e

[6] 2 Volume de estampas explicativas, anexas a uma obra literária, científica ou artística. (MICHAELIS, 2021);
[7] 2 POR EXT Representação de algo por meio de gráfico ou diagrama, com clareza e precisão; quadro, relação (MICHAELIS, 2021);
[8] A turma de Histórias das Imagens é composta por: Anael Macedo, Carolina Tavares, Fernando Rocha, Guilherme Wilhelm, Isabela Toledo, Laura Britto Arrieche, Mariana Silva, Sara Pena, Sophia Hiriart;

período, mas que são perpassadas pelo mesmo fio condutor, o que permite apresentar debates escanteados dentro da arte. Temos como exemplo as representações do martírio de São Sebastião que permanecem até hoje se reinventando e se atrelando a outras narrativas.

Assim sendo, a partir do mesmo teórico, o Atlas se apresenta quanto uma sequência de mapas interligados por um tema central, neste caso, pelas Cartografias Dissidentes em suas narrativas, por cartografia entende-se as paisagens psicossociais que transformam de acordo com o desmantelamento e formação do(s) mundo(s), os novos mundos, por sua vez, se criam por expressar afetos que antes não eram considerados (ROLNIK, 2011, p.23). Portanto, a produção do grupo discente perpassou pelos seguintes temas concernentes à história da arte oficial: Antropomorfismo, representações por/das/com mulheres na história, mitologia, devoção, sexualidade e performance da feminilidade, as travessias dos mares na história, e os mapas como potência visual atrelada a identidade.

Figura 1 - Montagem para a capa de Cartografia Dissidentes, 2021. Montagem Virtual (arquivo de produção da disciplina).

A seguir desses exemplos, pode-se inferir que a possibilidade de criar narrativas através de imagens sobreviventes, permite a alfabetização visual crítica, ao passo que também contribui para emancipar os discursos subversivos sobreviventes em meio a padronização da história da arte, podendo reconhecer a *malícia das imagens*, que "representa, ao mesmo tempo, a *fonte do pecado* (por seu anacronismo, seu teor

fantasmagórico etc.) e a *fonte do conhecimento*, a desmontagem da história e a montagem da historicidade." (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.136).

A possibilidade da utilização da imagem enquanto centro de estudo está interligado ao conceito de produção histórica do contrapelo apresentado por Walter Benjamin, pelo qual compreende-se como "contrariar violentamente o "sentido do pelo", ou seja, o movimento espontâneo pelo qual um historiador constitui, em geral, a própria historicidade de seus objetos de estudo." (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 102). Desta forma, quando somos desmontados pelas imagens, somos provocados a criar narrativas essencialmente por meio de imagens anacrônicas, possibilitando externalizar "todos os estratos da 'memória involuntária da humanidade'" (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.130). Todavia, desmontar também requer um processo de montagem e remontagem, de dispor o quebra cabeça da história para produzir outras imagens, outros efeitos, sendo uma

> operação do conhecimento histórico na medida em que caracteriza também o objeto desse conhecimento: o historiador remonta os "restos", porque eles próprios apresentam a dupla capacidade de desmontar a história e de montar junto os tempos heterogêneos. (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.133)

Nesse aspecto, as cartografias produzidas acabaram se atrelando ao que nos tocavam, atravessando questões de gênero, raça, identidade, humanidade, socialidade, ética e moral. Um dos efeitos mais interessantes que ocorria quando com o compartilhamento das pranchas foi o efeito de olhar para si, para as imagens que nos cercam e para a nossa própria relação com a temática, ação que se transforma em reação e novamente em ação e, com isso, afirmamos que uma das maiores potência do exercício de montagem das pranchas é a construção de narrativas que não atravessam somente a uma pessoa, e sim a todes que se sentirem instigadas a parar, ler essas pranchas e assimilá-las às suas vivências individuais e coletivas.

Apresentaremos a seguir fragmentos de duas pranchas para evidenciar a potência da prática: a primeira intitulada *Caminhões: onde estão na sua paisagem?* e a segunda intitulada *Cuidado com a cobra.* A prancha *Caminhões: onde estão na sua paisagem?*, apresenta dezoito imagens e se constrói através das fotografias de mulheres que divergem do espectro de feminilidade. Nesse sentido, a prancha se propõe a questionar que espaços ocupam essas presenças na sociedade? De que maneira elas constituem o imaginário coletivo? Como sua imagem sobrevive nos registros sociais?

Figura 2 - Primeira parte da prancha “Caminhões: onde estão na sua paisagem?” (2021). Montagem Virtual (arquivo de produção da disciplina).

É essencial para este debate compreender qual local ocupa o grupo citado, assim, partimos do entendimento de que a sociedade como é conhecida se constitui pela hegemonia burguesa, branca, hetero e patriarcal. Desta forma, os grupos que não constam nesta regra se materializam a partir de sobrevivências e resistências subversivas, podem-se citar como exemplos as comunidades não brancas, os LGBT+, as mulheres e a classe proletária, considerando ainda as possíveis intersecções entre esses, podendo um indivíduo ocupar mais de um grupo simultaneamente.

Desta forma, ao falar da existência da mulher, compreende-se que as mesmas são socializadas na comunidade a fim de servir ao homem rico, branco e hetero, nesse sentido que conceituamos a concepção de feminilidade como sinônimo de delicadeza, fragilidade e servidão. Portanto, a partir desta podemos também apontar o conceito de desfemilização como o ato de desviar dos signos femininos contrariando a lógica de feminilidade padrão.

A seguir, apresenta-se o título da prancha, *caminhões* remetente a caminhoneiras, termo utilizado informalmente na língua portuguesa para se referir a mulheres desfeminilizadas ou dissidentes à feminilidade, inicialmente tem origem pejorativa, mas é apropriado pelo grupo tornando-se signo fortalecedor da identidade. Questiona-se, então, *onde estão na sua paisagem*, afinal se elas não constituem a representação imagética social e culturalmente construídas sobre o feminino, também não constituem a história da arte oficial. Assim é proposta a provocação: quem é o autor e o protagonista da história da arte oficial?

Figura 3 - Segunda parte da prancha “Caminhões: onde estão na sua paisagem?” (2021). Montagem Virtual (arquivo de produção da disciplina).

Isto posto, os painéis de Warburg possibilitam a substituição das lentes utilizadas para observar e reproduzir a história da arte hegemônica, para assim, abrir caminhos a uma história da arte diversa e a par das vozes e presenças que se negou a ampliar e visibilizar. Logo, o Atlas de Warburg a partir das problematizações suscitadas por Didi-Huberman, nos inspiraram a problematizar uma História da Arte canônica, pautada pela linearidade e oficialização de grandes narrativas, que homogeneízam visualidades, estabelecem padrões. As pranchas de Warburg operavam repetições, buscando evidenciar as teses de visualidades sobreviventes. Desmontar essa coesão hermética, a partir de uma compreensão crítica das visualidades que nos circundam, possibilita arranjar, compor, bricolar outras possibilidades de narrativas visuais, abrindo caminhos a uma história da arte diversa, consonante com as vozes e as presenças que as metanarrativas se negaram ampliar e visibilizar.

Rosso Fiorentino, Giovanni Jacopo Caraglio - Pallas Athena holding a shield with medusa's head in her right hand and a lace in her left hand (1526);

Luciano Garbati - Medusa com a cabeça de Perseu (2020).

Benvenuto Cellini - Perseu com a cabeça da Medusa (1545-1554).

Figura 04 - Fragmento da prancha Cuidado com a cobra (2021). Montagem Virtual (arquivo de produção da disciplina).

A prancha *Cuidado com a cobra (Figura 03)* apresenta 13 imagens da representação da Medusa. Ao fazer somente a leitura da prancha, o que podemos inferir é a forma como a representação da figura de Medusa é violenta.. Outro aspecto que sobressai é a retratação monstruosa da Medusa, visto que "a Medusa já habitava o imaginário popular antes de migrar para as páginas dos livros e para as demais expressões artísticas como um dos monstros mais conhecidos da história do Ocidente." (MAZZOLA, 2019 , p.152).

Buscar a figura da górgona, nesse sentido, é uma busca pela representação monstruosa da mulher e, segundo Mazzola (2019) considerando as diversas versões da mitologia, o que podemos considerar é como a figura da Medusa carrega uma cultura de culpabilização da vítima (versão de Ovídio), a rivalidade feminina (versão de Thomas Bulfinch) e a objetivação do corpo feminino (o mito de Perseu em que o herói mata a górgona e oferece a cabeça para Atenas). Seja com o corpo metade humano e metade cobra, ou com o corpo de mulher e no lugar de seus cabelos, cobras, a Medusa talvez seja uma das primeiras das incontáveis histórias de mulheres que pagaram por ações de terceiros.

Com isso, a Figura 03 apresenta um fragmento da prancha com três representações: a primeira, de 1526, com Atenas segurando um escudo com a cabeça da Medusa gravado nele na mão direita e uma lança na mão esquerda, como em posição de vitória; na segunda, de 2020, temos a Medusa em pé, com semblante sério, segurando em sua mão direita a cabeça de Perseu e na mão esquerda, uma faca; na terceira representação, de 1554, temos Perseu erguendo na sua mão esquerda a cabeça da Medusa, em sinal de conquista diante de sua adversária.

O que podemos observar neste fragmento é, essencialmente a transposição da figura da Medusa e a força simbólica que a mesma possui quando o seu papel é invertido, uma nova história é contada: uma história de renascimento, de força e, acima de tudo, de resistência da Medusa enquanto corpo. "A castração, a coisificação, e a horrorização da Mulher-Górgona, aqui, se transforma no momento em que a mesma já não é olhada com desejo" (MAZZOLA, 2019, p.169) e talvez, a falta desse olhar de desejo-malícia se em potência de resistência no momento em que revivemos a figura para cartografar suas representações.

Com isso, o que queremos apresentar com esses dois fragmentos é a potência que a metodologia de Warburg tem para o campo das Artes. A relação com a(s) imagem(ns), nesse sentido, é uma relação afetiva que reconhece a potência da mesma para analisar seus fragmentos sobreviventes ao longo da história, um processo de "caleidoscopar" imagens. Os exercícios aqui apresentados propõem pensar as potências da criação de outras narrativas, que possibilitem ampliar as representações oficiais e canônicas. A montagem Caminhões: onde estão na sua paisagem? opera por proposição. Des-monta as visualidades femininas, interrogando sobre outras possibilidades de afirmar a imagem da mulher. A montagem Olha a cobra, igualmente problematiza as representações da mulher "perigosa" na história da arte ocidental. No entanto, vale-se de um procedimento mais próximo de Warburg: compõe por repetição, buscando aí a emergência de diferenças. Senão nos padrões de representa – o que fica mais ou menos visível – uma diferenciação nos modos de olhar daquele/a que vê. Afinal, a relação com a(s) imagem(ns), nesse sentido, é uma relação afectiva que reconhece a potência para analisar seus fragmentos sobreviventes ao longo da história, um processo de caleidoscopar imagens.

Hernández (2015) nos pede uma deslocalização nas perguntas acerca da imagem: que elas interroguem menos "o que é isso?", para focar no "o que isso faz comigo?" A proposição de uma narrativa visual que sobrevém da desmontagem das narrativas oficiais busca pela inserção de representatividades no âmbito da experimentação com os artefatos visuais, problematizando os efeitos subjetivos que esses exercícios podem produzir.

Assim, se trata de constituir um repertório visual, mas que não toma a imagem como informação a ser coletada e acumulada, mas como lugar de experimentação de si em meio ao mundo, compreendendo que a cultura visual é prática social e que as visualidades são lugares de disputa. Em relação às matérias visuais, interrogar-se sobre os efeitos daquilo que me chega: o que eu faço com isso? "O que vejo de mim nesta representação visual? o que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo?" (HERNÁNDEZ, 2011, p.38).

Rogoff (1998 apud HERNÁNDEZ, 2007, p.54-55) propõe as seguintes perguntas para pensar os repertórios e as narrativas visuais que estão sendo favorecidas pelas práticas formativas:

> A quem vemos e a quem não vemos? Quem é privilegiado dentro do regime de especulação? Que aspectos do passado histórico fazem ou não circular na atualidade representações visuais? Que fantasias se nutrem de que imagens visuais? Quais são os códigos que levam alguns a poder olhar, outros a aventurar-se a um olhar furtivo e outros a proibir-se de olhar? Em que discurso político se insere o olhar e o devolver do olhar como ato de resistência política? Pode-se participar, na atualidade, do prazer e da identificação das imagens produzidas por outros grupos culturais específicos aos quais não pertencemos?

Essas perguntas só podem ser respondidas desde o cultivo de uma atitude frente à prática formativa de artes visuais, que considera igualmente as dimensões da produção, da distribuição e do consumo de arte e imagens, propondo que tal posicionamento possa infiltrar-se e alastrar-se pela História, Teoria e Crítica de Arte. É menos as repostas que se busca aqui, mas a provocação para que esse exercício de problematização possa se fortalecer. A pergunta que resta, afinal, seria: Caminhões: onde estão na sua paisagem?

4. Considerações iniciais ou considerações finais: repetir para diferir

Por fim, o que queremos evidências neste artigo é a importância de nos voltarmos às Histórias das Imagens como potência de pesquisa, de referencial de criação e como uma metodologia de ensino. Como discentes, o que podemos afirmar é que nossa experiência nos abriu os olhos para além da PPE e que marcou nossa formação de forma inquestionável, transformando nossa vivência no curso e até mesmo ressignificando nossas experiências enquanto seres humanos.

Ao lado de Walter Benjamin e Didi-Huberman (2015), buscamos escovar a cultura visual a contrapelo, buscando nas versões dissidentes as possibilidades de re-pensar a história da arte e seus usos, sejam eles nas práticas formativas em artes visuais, como na formação de um campo crítico desde a teoria e crítica da arte.

Vale ressaltar que Aby Warburg vem de forma muito positiva reverberando e tocando pesquisadores de diversas áreas das humanidades, em especial a história e as artes e, nesse sentido, seu atlas vem se transformando em de forma rizomática em diversos outros que, por sua vez, submergem histórias que precisam e devem ser contadas para que nos tornemos uma sociedade mais consciente de seus fantasmas. “No detalhe mora o bom deus” dizia Warburg, e nós dizemos: nos detalhes moram outras histórias, outras vidas.

5. Referências

ATLAS. In: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos.
Acessado em 07 out. 2021. Online. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Atlas.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante do Tempo: História da arte e anacronismos das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura Visual como convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MAPAS. In: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos.
Acesso em 07 de out. 2021. Online. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mapa.

MAZZOLA, L. S. O mito da Medusa: transgressão, castigo e monstrificação do feminino. In: SÁ, D. S., MARKENDORF, M. **Monstruosidades [recurso eletrônico]: estética e política**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2019. Parte III: Monstruosidades femininas, p. 151 – 170.
Acesso em 06 de out. 2021. Online. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/195183.

ROLNIK, S. Cartografia: uma definição provisória. In: ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011. Notas de abertura I e II, p 23 – 26.

TAVIN, K. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, R., TOURINHO, I. (Orgs). **Educação da cultura visual [recurso eletrônico]: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2020.

WARBURG, A. Introdução a Mnemosine. In: WARBURG, A. **Histórias de fantasmas para gente grande**. Porto Alegre: Editora Companhia das Letras, 2015. Capítulo 9, p. 344 – 354.

ARTE, EDUCAÇÃO E MEMÓRIAS DO ISOLAMENTO

Amanda Cristine Modesto Barros

Resumo:

Esta pesquisa retrata memórias sobre os acontecimentos anteriores à Pandemia por COVID-19 e se prolonga para os momentos de isolamento, abordando as estratégias de ensino de Arte, adaptadas e readaptadas para o contexto socioeconômico dos estudantes de Ananindeua – Pará. Há um foco nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED e a aplicabilidade prática das estratégias de ensino na Arte/Educação para o ensino fundamental I.

Palavras-Chave: Arte; Educação; Formação Continuada.

Resumo em língua estrangeira:

This research portrays memories of events prior to the COVID-19 Pandemic and extends to moments of isolation, addressing the strategies of teaching Art, adapted and readapted to the socioeconomic context of students from Ananindeua – Pará. There is a focus on training offered by the Municipal Department of Education – SEMED and the practical applicability of teaching strategies in Art/Education for elementary school I.

Palavras-Chave: Art; Education; Continuing Education.

1. Memórias anteriores ao isolamento social de 2020

Estas reflexões retratam as memórias de um processo de ensino aprendizagem em Artes Visuais que transpassou o lúgubre cenário de pandemia entre 2020 e 2021. Nesta perspectiva, aborda-se o contexto da cidade de Ananindeua – Pará, especificamente de uma escola pública localizada em um bairro periférico intitulado 40 Horas. No final de 2019 os dias ainda eram agitados no espaço escolar, havia constantes mudanças de sala, diversos estudantes interagindo e processos de ensino circundavam o cotidiano por diversas linguagens e métodos.

Em algum ponto desta rotina, a Secretaria de Educação do município de Ananindeua - SEMED, optou por preparar os/as educadores/as para procedimentos metodológicos voltados para os meios digitais. Para isso, foi firmada uma parceria com a Equipe Interceleri, cujos encontros, ainda presenciais na época, promoveram uma série

de formações continuadas, introduzindo diversos profissionais (professores, coordenadores e gestores) para um novo tipo de dinâmica educacional.

O grupo Interceleri, por sua vez, apresentou uma parceria com a iniciativa Google For Education, união esta que convidou profissionais diversos para ministrar workshops, palestras e oficinas sobre diversos temas voltados para os meios digitais. Nestes encontros foram apresentadas possibilidades de ferramentas tecnológicas, que ainda eram desconhecidas ou pouco utilizadas pelos educadores presentes.

As formações continuadas demonstraram o modo de funcionamento desses mecanismos, observando desde as ferramentas básicas do G-mail (como google drive, google classroom, google meet, entre outros) até ideias mais complexas como o funcionamento dos óculos de realidade virtual do Projeto Miritiboard VR, idealizado pelo Professor Walter Oliveira, que apresentou uma criativa proposta e de baixo custo a partir da matéria prima do miriti, uma espécie amazônica de palmeira, cuja fibra permite construir brinquedos, esculturas e outros objetos tridimensionais.

Nesses eventos foram dispostas propostas pedagógicas com viabilidade para serem utilizadas em diversas áreas de conhecimento, muitas favoráveis para o ensino de Arte, a exemplo disto, uma animação de um peixe colorido pelos/as professores/as em uma oficina, com possibilidades de uso interdisciplinar em Artes Visuais, Ciência e Artes Integradas. As formações já acompanhavam o ritmo das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, desta vez associando os processos de ensino/aprendizagem, a partir das competências e habilidades.

O evento de formação destacou a colaboração, coletividade e protagonismo dos estudantes como objetivo principal dos caminhos metodológicos apresentados. No que se refere à unidade temática da Arte, esse pensamento condiz com as proposições teóricas nas quais:

> *A educação da Arte na Internet insere-se na mudança de paradigma da educação, da ciência e da Arte, que sai da análise do objeto e vai para as suas relações e conexões com outros eventos e objetos da vida; que são da hierarquia para uma rede de relações, da estrutura para o processo (CALLEGARO, 2012).*

Essas inovações já anunciavam a perspectiva de novas metodologias de ensino apresentando-se nas salas de aula, com proximidades cada vez mais familiarizadas com os recursos virtuais, uma tendência para o futuro. Contudo, não foi previsto que esse futuro seria tão imediato. A pandemia por COVID-19, que forçou medidas de prevenção sanitária e isolamento social para conter a propagação da doença, também condicionou

uma nova realidade para os métodos educacionais e um adiantamento deste futuro tecnológico para uma urgência de aplicação prática.

2. O início do isolamento social em 2020 e o replanejamento pedagógico

A princípio imaginamos que o isolamento social duraria apenas algumas semanas, por isso, os educadores foram dispensados para suas casas até que fosse realizado um novo planejamento estratégico/pedagógico. Após um mês e meio, fomos convocados para reuniões virtuais, nas quais seriam explicados os procedimentos que seriam adotados pelas escolas da rede pública de ensino em Ananindeua. Retornamos em Abril de 2020 com o ensino remoto e atividades disponibilizadas por arquivo em PDF para as famílias dos estudantes.

É preciso destacar que uma mudança radical se instaurou na vida dos estudantes, dos educadores, da organização das escolas e todos os demais profissionais que vivenciavam o cotidiano escolar. Em questão de semanas, os professores perderam a privacidade de seus celulares, pois o Whatsapp, um aplicativo de comunicação corriqueiro e pessoal, tornou-se o principal condutor de informações sobre as novidades do processo de ensino/aprendizagem, com grande fluxo de arquivos e demandas constantes.

As horas de trabalho não tinham mais um limite do ofício, chegamos a atender pais a noite ou em finais de semana. Gestores, coordenadores e profissionais dos serviços gerais trabalhavam presencialmente em escolas sem crianças, distribuindo kits disponibilizados pelos governantes do município, para atender as famílias mais afetadas pela pandemia.

Familiares das crianças e dos professores adoeciam, retiravam-se momentaneamente, e com cuidados bem-sucedidos, retornavam para as aulas remotas. Outros infelizmente não retornaram e vieram a óbito. Muitos foram atingidos pelo desemprego no meio do isolamento social, recorrendo apenas ao auxílio emergencial para seu sustento e de seus dependentes.

E apesar de todas as dificuldades enfrentadas, nos mantínhamos em isolamento e criando atividades adaptadas para os estudantes. Contudo, nem todas as experiências educacionais funcionaram tão bem, algumas potenciais ideias propostas na formação continuada de 2019, com o grupo Interceleri, não poderiam ser utilizadas em virtude da realidade sócio/econômica das famílias dos/das estudantes de Ananindeua. Além disso,

as famílias dos estudantes desconheciam o uso das ferramentas digitais em níveis básicos de uso, como a por exemplo, ter uma conta de e-mail.

O desgaste emocional e psicológico provocado pela pandemia por COVID-19, requeria de fato um esforço hercúleo para transcender e persistir com os processos de ensino/aprendizagem. Porém, devemos reconhecer que dentre os fatores mais antagônicos ao processo de ensino, há maior enfoque para as desigualdades sociais. Estas se acentuaram nesta dinâmica de ensino remoto, pois a falta de acesso a recursos tecnológicos provocou o isolamento dentro do movimento das práticas de ensino por métodos digitais.

Há uma relação íntima de poder nessa cultura digital, pois quem detém os meios e aparelhos que facilitam o acesso a esse meio, compreende também o poder de acesso aos recursos inesgotáveis de informação, educação, cultura, comunicação, técnicas, entre outras competências essenciais para a convivência com a sua ou outras sociedades. O desnivelamento das estruturas sociais se intensificou no contexto da pandemia de 2020, em especial pelo aumento dos preços de aparelhos celulares e notebooks, bem como na falta de acesso a redes de internet.

Este cenário que implicou em dificuldades tanto para os estudantes quanto para os professores, que precisaram dispor de seus próprios recursos para conduzir as aulas remotas. Ambos sem o amparo de políticas públicas que garantissem a equidade das experiências de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito a Arte e sua relação com a internet:

> *A Internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos, e documentos de hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas de ensino de Arte. Entendendo a Arte como uma maneira de organizar variadas experiências, é fundamental integrá-la ao processo educativo, principalmente ao definir sua contribuição para o desenvolvimento de processos mentais. (PROTELLA, 2012).*

Para isso, as experiências necessitam de reformulação metodológica, adaptação as realidades socioeconômicas existentes e aos recursos disponíveis. Com isso, algumas práticas educativas em Artes Visuais tiveram bons resultados, enquanto outras não tiveram o retorno esperado. O processo de ensino de Arte, nesta escola de Ananindeua, precisou ser reformulado diversas vezes para que os familiares conseguissem acompanhar suas crianças nas atividades.

Apesar da qualidade de formação continuada obtida com a Equipe Interceleri, nem todas as ferramentas podiam ser utilizadas com facilidade, por instabilidade de internet

ou por má qualidade do aparelho celular em uso. Sendo assim, os desafios precisaram de simplicidade e elementos comuns do cotidiano de casa como materiais alternativos.

3. Estratégias simples para o ensino remoto de Arte

Em 2020, a primeira tentativa empolgada de adaptação ao ensino remoto, foi a criação de um Google Classroom para as turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental I. Compreendendo que os familiares das crianças não teriam conhecimento da ferramenta, foi gravado e editado um tutorial de uso da ferramenta, conforme as orientações da Equipe Interceleri. Este recurso, o Google Sala de Aula, é muito útil, otimiza a organização das atividades e facilita o acesso para todos – em teoria, pois na prática, a utilização do recurso foi um verdadeiro fracasso.

Para iniciar, a ferramenta excluía do processo metade dos pais por falta de um G-mail. Em seguida, o outro obstáculo era a instabilidade de internet via dados móveis não possibilitava o acesso completo, pois os celulares não alcançavam as pastas com as atividades. Outros não conseguiam abrir o link disponibilizado para o acesso ao PDF.

A situação estava difícil para mim, pois as atividades não estavam sendo devolvidas devidamente. E foi desta forma que este brilhante recurso tecnológico, chamado Google Sala de Aula, resultou em uma manifestação de pais recorrendo à diretoria da escola, alegando que “a professora de Arte inventou um aplicativo que não funciona”. Assim, o uso dos recursos tecnológicos orientados pela Secretaria de Educação, precisou ser refreado e reformulado com este pequeno incentivo.

O desfecho tragicômico deste primeiro método de ensino não me rendeu nenhum desagrado, pois a gestão da escola também minimizou algumas demandas obrigatórias que facilitaram a reformulação metodológica. Recolhi minhas estratégias, afinal “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”. (FREIRE, 2014).

A segunda tentativa, foi elaborar atividades menores e com questões práticas mais lúdicas, com entrega via Whatsapp. Cada atividade era acompanhada de uma aula gravada, com o arquivo comprimido em resolução baixa, para que fosse possível baixar o vídeo sem esgotar os dados móveis ou a memória dos aparelhos celulares.

O prazo para a devolução das atividades também foi estendido, para que os pais que conseguem acompanhar as crianças apenas a noite e nos finais de semana,

pudessem auxiliar seus filhos nas atividades com calma e tempo hábil para a entrega. Os materiais foram alterados para materiais de casa e de fácil acesso.

Não foi surpresa quando a reformulação aumentou a participação dos estudantes e gerou maior satisfação entre os pais e estudantes. Dentre as práticas envolvidas nessa reformulação, utilizamos materiais de cozinha (coloral, café e trigo) para fazer pinturas sobre História da Arte, narrando a vida dos homens e mulheres da Pré-escrita.

Figura 1 - Tinta à base de coloral de cozinha e água. Foto: Samara do 3º Ano.

Figura 2 – Textura de Folha. Foto: Pietro Leandro do 1º Ano.

Em outra prática educativa, os estudantes captaram texturas de diversos elementos presentes em casa, fazendo a gravura dessas texturas no papel. Tivemos decalques de folhas, solas de sapato, moedas, lajotas, tijolos, entre outros elementos. Também realizamos exposições artísticas direcionadas para o público de familiares.

Conseguimos baixar alguns jogos para celular que se relacionavam com os temas das aulas. Além de realizar brincadeiras, jogos e adivinhações. Houve também momentos de apreciação de música, poesia e animações. Essas práticas recorreram a estratégias mais simples em relação aos materiais, mas também ricas em diversão e aprendizado.

4. Ensino de Arte no segundo semestre de 2021.

No início do segundo semestre de 2021 foi realizada uma pesquisa sobre as condições socioeconômicas das famílias, convocando todas as 10 turmas da escola, o que deveria reunir um montante em torno de 300 respostas, das quais obtivemos apenas 50 respostas, de modo que aproximadamente 250 responsáveis sequer conseguiram ou optaram por não responder o formulário enviado.

Deste modo, estes 50 responsáveis que conseguiram acessar o formulário, compreendem um quantitativo que demonstra o contexto econômico e de maior acesso a tecnologias, de parte das famílias da comunidade escolar.

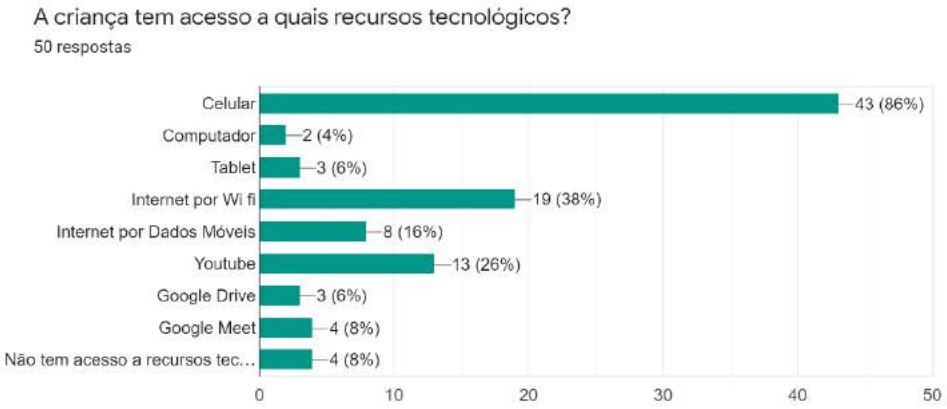


Figura 3 – Gráfico de acesso a recursos tecnológicos. Acervo pessoal da autora.

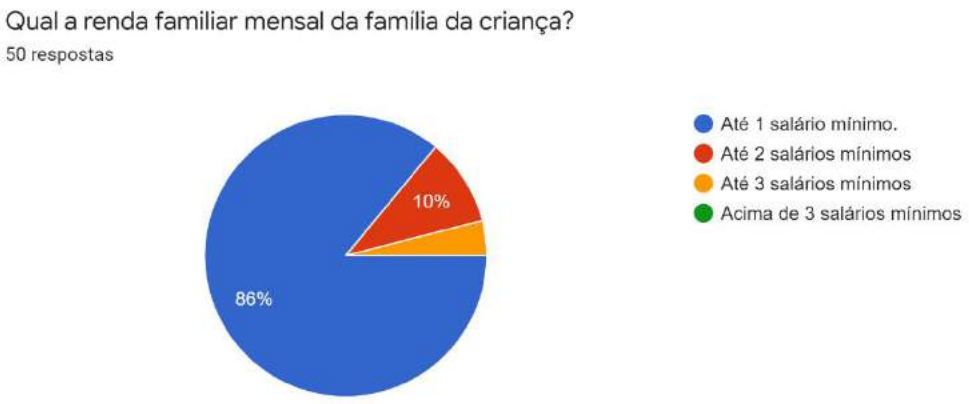


Figura 4 – Gráfico de renda das famílias. Acervo pessoal da autora.

O retorno das aulas presenciais na condição parcial e de ensino híbrido (escola e ensino remoto) no segundo semestre de 2021, revela novas informações sobre a condição atual dos estudantes em sala de aula. E requer uma nova reformulação estratégica após um período de diagnose dos conhecimentos e condições de estudo do nosso corpo discente.

Mesmo com as adaptações constantes, não podemos romantizar o esforço e as cobranças sobre os educadores atuantes na educação básica. Da mesma forma, não podemos ignorar a realidade desigual das famílias brasileiras, mas devemos compreender que este discurso tecnológico não é uma proposta inclusiva diante das condições precárias da sociedade.

> O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 2014).

4. Referências

Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Capítulo 11
PORTELLA, A. Aprendizagem da Arte e o Museu Virtual do Projeto Portinari
. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 11, p. 138 – 154.

Capítulo 12
CALLEGARO, T. Ensino da Arte na internet: Contexto e pontuações
. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 12, p. 155 – 167.

A TURMA DO CRIATIVO: EXPERIÊNCIA AUTOBIOGRÁFICA COMO CENÓGRAFA/PESQUISADORA/ARTE-EDUCADORA NA MONTAGEM DE UM ESPETÁCULO INFANTIL

Beatriz Gomes Vidal[1]
Wendel Alves de Medeiros[2]

Resumo:

O presente artigo surge, a partir da revisitação de algumas vivências autobiográficas transformadoras, que me constituíram como uma cenógrafa, pesquisadora e arte-educadora em uma Escola de Artes focada em cursos livres de Teatro, localizada na cidade de Fortaleza, Ceará. A escrita tem por objetivo refletir sobre a limitada participação da criança-ator, no processo de criação de espetáculos infantis. Como aporte teórico para a investigação, recorremos ao conceito de experiência, a/r/tografia e o uso da narrativa autobiográfica como metodologia de execução.

Palavras-Chave: Narrativa, A/r/tografia, Experiência, Cenografia, Criança-Ator.

Resumen:

Este artículo surge de la revisión de algunas memórias autobiográficas transformadoras, que me constituyeron como escenógrafa, investigadora y arte-educadora en una Escuela de Artes enfocada a cursos abiertos en Teatro, ubicada en la ciudad de Fortaleza, Ceará. El propósito de la escritura es reflexionar sobre la participación limitada del niño actor en el proceso de creación de espectáculos infantiles. Como soporte teórico de la investigación, se recurrió al concepto de experiencia, a/r/tografía y al uso de la narrativa autobiográfica como metodología de ejecución.

Palavras-Chave: Narrativa, A/r/tografia, Experiencia, Escenografía, Niño-Actor.

[1] Pós-graduanda no Mestrado Profissional em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Fortaleza. (IFCE);
[2] Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação Tecnológica em Artes Plásticas pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). É professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - Instituto Federal do Ceará (IFCE). Faz parte do grupo de pesquisa IARTEH - Investigação em Arte, Ensino e História da UECE e do grupo de pesquisa ARTE UM, do IFCE.

1. Teatro Infantil para quem?

A motivação para a escrita deste trabalho é pessoal, pois vem das minhas experiências enquanto atriz e bailarina, vivenciadas na infância e adolescência, período em que participei ativamente de grupos de teatro do colégio e amadores, durante vários anos. No decorrer dessas vivências artísticas, percebi um padrão que se repetia constantemente ao final das montagens que participei: eu tinha consciência do que deveria ser feito em cima do palco, mas, não me sentia plenamente conectada com os espetáculos.

O recorte narrativo contempla episódios ocorridos anos mais tarde, em 2019, como arte-educadora em uma escola de cursos livres de Artes, localizada na cidade de Fortaleza, Ceará. Acompanhei de perto um grupo de crianças, que manifestaram interesse em participar ativamente do processo criativo de um espetáculo, que encenaram no final do ano. Viver essa experiência com as crianças-atores da escola, fez com que eu estabelecesse uma ligação com a criança-atriz que fui, resultando na presente narrativa autobiográfica que trouxe a seguinte questão norteadora: como crianças-atores desenvolvem experiências conscientes de participação no processo de montagem de um espetáculo em que irão atuar?

Opto por escrever este artigo de forma autobiográfica, com o uso da narrativa como ferramenta metodológica, pois de acordo com o pensamento de Marques e Satriano (2014), quando diz que o ser humano é ativo, e que cada narrativa é única e co-construída dentro do contexto interpessoal:

> *A narração não apenas relata, mas justifica, há uma leitura contextual em todo texto produzido. Há um enredo, uma sequencialidade, um conjunto de escolhas e a busca de justificar o anticanônico. Neste processo há a possibilidade de um desvelamento, uma nova apropriação e consequentemente um novo posicionamento no mundo. (MARQUES e SATRIANO, 2014 p. 376)*

Vale ressaltar que, a escrita deste trabalho alterna entre a terceira pessoa do plural, em reflexões feitas com o co-autor orientador e a primeira pessoa do singular, nos momentos delimitados pelas memórias da artista/pesquisadora/professora, como forma de compartilhar sua experiência durante a infância nos palcos e o

aprendizado em sala de aula. Como sujeito da experiência, trago Bondía (2002) para refletir e constatar, que permitir-se experienciar é estar:

> *"Ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". (BONDÍA, 2002, p. 24 e 25).*

Por isso, justifico a escolha do recorte temporal e o lócus de pesquisa, por lembrar de experiências transformadoras, que me expuseram à doação e à paixão, minha e de todos os envolvidos no processo de criação do meu primeiro espetáculo infantil como cenógrafa.

Levando em consideração, que o resgate de nossas memórias pode nos conduzir a caminhos narrativos labirínticos que desviam o foco da pesquisa, fundamentamos nosso percurso memorialístico, utilizando as contribuições teóricas de John Dewey (2010) e Larrosa Bondía (2002), sobre experiências singulares, Marco Camarotti (1984), por trazer o questionamento da participação da criança-ator em espetáculos infantis encenados por elas, Pamella Howard (2017) com conceituações sobre Cenografia, Belidson Dias (2014), Lúcia Pimentel (2011), Carla Carvalho e Charles Immianovsky (2017) com discussões sobre o que é A/r/tografia, e Adriana Friedmann (2020), enquanto educadora e antropóloga, ao versar sobre as diversas infâncias, suas linguagens e culturas.

Espera-se com esta pesquisa autobiográfica, compartilhar uma narrativa permeada por experiências maturadas de uma cenógrafa/pesquisadora/professora, com outros Arte-Educadores que trabalham com o ensino de arte em contextos não-formais, sobre as possibilidades de participação da criança-ator, no contexto da sala de ensaio de um espetáculo infantil.

2. Na Ribalta: a experiência em cima do palco

Tomo a liberdade, agora, para iniciar a escrita em primeira pessoa, visto que:

> *No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. (...) O si mesmo é marcado pela fluidez, é*

> *marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida. (MARQUES e SATRIANO, 2014 p. 373)*

Apesar de familiarizada com os pisos de tablado, nunca me questionei sobre quem estava por trás do fazer um espetáculo teatral acontecer. Lembro de participar de várias montagens, em que os figurinos eram experimentados dias antes da apresentação, com apenas alguns pequenos ajustes a serem feitos e, nada além disso. Era comum me deparar com o cenário da peça, apenas no dia da estreia e, normalmente, ele não influenciava em nada nas marcações previamente ensaiadas, o que empobrecia a atuação, pois a cenografia era vista de forma antiquada, como um fundo desconectado do contexto geral da apresentação e apenas coloria um pouco mais a caixa cênica escura.

Anos mais tarde, depois de um período afastada dos palcos, ainda no início da graduação em Arquitetura e Urbanismo em uma universidade particular na cidade de Fortaleza, Ceará, estava frustrada com a matriz curricular do curso e insegura de saber se tinha feito a escolha certa. Foi durante uma transmissão ao vivo da cerimônia do *Oscar* do ano de 2015, que ouvi o termo *Set Design*, termo em inglês usado para designar a ambientação de filmes e espetáculos, e, de pronto, iniciei uma série de pesquisas e leituras que me remeteram ao contexto do teatro vivenciado na infância e adolescência, mas que nunca havia sido devidamente apresentada: a cenografia.

Sobre esse momento, preciso ressaltar o pensamento de Bondía (2002, p. 21) quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, pois a verdade é que, mesmo tendo vivido intensos períodos de ensaio nos tempos de atriz e bailarina, nunca havia despertado o interesse acerca dos aspectos visuais presentes nos espetáculos que participei. Naquela ocasião despretensiosa de minha fase adulta e universitária, percebi que estava receptiva e disponível a procurar mais sobre ambientação cênica.

Até aquele momento na graduação, tive pouco apoio de professores e coordenadores, que abertamente diziam não ter muitas informações sobre o universo cenográfico. Isso me fez buscar auxílio em outros cursos, mais

precisamente, os das áreas da Comunicação, habilitação em Publicidade e Propaganda, no de Jornalismo, Cinema e Audiovisual e Design de Moda. Decidi cursar algumas disciplinas desses cursos como optativas, tendo em vista que a universidade na qual estudava, permitia essa mobilidade acadêmica, e com isso, comecei a discutir sobre a importância de se abordar o tema cenografia, sua relação direta com a arquitetura e a sua presença no dia a dia para o campo da cultura, do entretenimento e do terceiro setor.

Considero que o meu despertar para a pesquisa cenográfica, naturalmente me levou para o universo do audiovisual, momento este que me fez trabalhar com o cinema, participando voluntariamente como diretora de arte nos filmes dos amigos e na criação de cenários para programas gravados em um estúdio da TV Universitária (TVU) de minha antiga instituição de ensino.

Os pensamentos trazidos por Howard (2009) sobre cenografia e sua definição de espaço, ao considerá-lo um organismo vivo, influenciado pelo passado, presente e futuro, somados ao conhecimento de Pallasma (2011, p. 11) adquirido na graduação que afirma que “a arquitetura relaciona, media e projeta significados”, me possibilitou criar cenografias únicas, conectadas com as propostas dos programas televisivos.

Foi apenas no final da graduação que voltei aos palcos, quando soube que uma escola de cursos livres, com foco em artes cênicas da cidade, estava iniciando com seus alunos a montagem do espetáculo *Godspell:* O Musical da *Broadway*. Percebi uma oportunidade de ingressar na equipe de cenografia, ofereci meus conhecimentos sobre esse mundo e consegui entrar na equipe criativa como estagiária.

Foi então, pela primeira vez, que observei a caixa cênica por outra perspectiva, indo além das memórias afetivas que tinha com o espaço. A união do olhar sensível e o novo conhecimento técnico cenográfico possibilitou uma reconexão com o palco, a plateia e todo o maquinário que permitia a suspensão de cenários e iluminação. Essa nova percepção do espaço foi resultado de uma experiência vital que me atravessou. Esse tipo de experiência é caracterizada por Dewey (2010) por conectar o prático, o intelectual e o afetivo entre si, o que tornou consciente em mim, a possibilidade de contribuir no campo da arte-educação.

A curta temporada em cartaz foi o suficiente para me aproximar da Escola X, que logo após as sessões, me convidou para ingressar no quadro de professores, tornando-me uma das responsáveis pela Turma do Criativo, nome carinhoso escolhido pelo grupo de alunos que participaram das aulas.

3. Na sala de ensaio: a vivência como arte-educadora

Passei então a encarar a sala de aula como complemento essencial para minhas criações como artista, visto que “pesquisar arte é também um momento de criação” (PIMENTEL, 2015, p.97) e como a/r/tógrafa, considero como essencial integrar o saber, a prática e a criação, de forma contínua, pois segundo o conhecimento está sempre em evolução, o que possibilita criar novas compreensões, através das nossas percepções e reflexões.

A Turma do Criativo era composta no início apenas por adultos, e existia desde a abertura da escola, com o propósito de incluir os alunos maiores de idade nos processos criativos dos espetáculos montados pela Escola X. Devido a falta de adesão e interesse dos discentes, a instituição de ensino decidiu repensar o formato das aulas para atender o grande público infantil, aplicando a pedagogia da livre expressão, como explicada por Barbosa (1989), enfatizava a criatividade, a originalidade e a autoliberação como forma de valorização da experiência estética da criança, porém excluía o seu ser e estar no mundo do ponto de vista histórico e cultural.

A pedagogia da livre expressão, muito utilizada nos anos de 1980, conhecida por ser incapaz “de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico” (BARBOSA, 1989, p.181), foi o direcionamento dado pela escola, para mim e a outra arte-educadora responsável, duas inexperientes na sala de aula e ainda sem conhecimentos de outras abordagens metodológicas de ensino no campo das Artes. Nossa preocupação era apenas desenvolver as atividades que faríamos a cada semana, que não necessariamente teriam relação com a seguinte, porque não tínhamos uma boa frequência por parte dos alunos.

Após alguns meses nessa prática pedagógica, tivemos a oportunidade de entender as vontades e limitações dos alunos mais recorrentes e a turma acabou se formando, naturalmente, por alunos com faixa etária mais próxima. Esse fato nos permitiu iniciar uma intenção de cronograma nas aulas, que ainda ligava-se a espontaneidade da livre-expressão, mas, agora eram guiadas por um planejamento no qual abordamos alguns conteúdos da história da arte e brincamos com materiais diferentes do lápis e do papel, fazendo com que os alunos se sentissem incentivados a criar, com um direcionamento específico.

Pela bagagem das arte-educadoras, a minha de cenógrafa e arquiteta e a da outra, ilustradora e figurinista, eventualmente trouxemos práticas ligadas às nossas áreas. Atividades como a construção de maquetes ilustradas na Figura 1 permitiu uma reflexão e inclusão dos alunos, e assim, “alargar horizontes interdisciplinares para o ensino e para a aprendizagem em Arte” (MEDEIROS, 2020, p. 55), o que despertou a curiosidade dos discentes para entender a complexidade que é o fazer teatro e conhecer os diferentes profissionais envolvidos nos processos de montagem de um espetáculo.

Figura 1 - Produção de maquete cênica, 2019. Fotografia feita pela autora.

Em algum momento das aulas, após meses de encontros semanais, a Turma do Criativo já era numerosa e composta exclusivamente por discentes que ensaiavam para o espetáculo infantil de fim de ano da escola, em que eu e a outra arte-educadora trabalhávamos na equipe criativa, responsáveis por cenografia e

figurino, respectivamente. Achamos interessante confeccionar em nossas aulas, os objetos de cena que seriam utilizados no espetáculo Madagascar - O Musical. A ideia foi muito bem recebida pelas crianças e prontamente adquirimos o material necessário para a execução e montamos um plano de produção. Diferente da rotina até então, agora tínhamos um prazo, que não era muito grande, e um desafio pela frente.

4. O olhar das memórias por uma nova perspectiva

Optou-se pelo uso da narrativa autobiográfica como aporte metodológico por concordar com Marques e Satriano (2014) quando afirmam que o uso da narrativa serve não apenas para investigação, mas também para a formação do profissional. Ter consciência e registrar minhas memórias como arte-educadora foi fundamental, pois:

> *A pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação determinando a sua trajetória (JOSSO, 2004 apud CUNHA, 2009 p. 10)*.

A decisão de iniciar a narrativa em minhas memórias mais antigas sobre o palco, onde fui uma criança-atriz carente de conhecer todos os elementos visuais e sensoriais que faziam parte da encenação, me fez observar e reconectar com as sensações vividas na infância. Dessa forma, não gostaria que meus alunos tivessem uma experiência próxima, limitada e frustrante, e sim estarem conectados com a complexidade do fazer teatral.

Ao perceber no texto de Pimentel, (2011, p. 767) que se "aprende enquanto ensina", construo a minha trajetória como a/r/tógrafa, pois a vivência que tive como arte-educadora com a Turma do Criativo, reflete diretamente em meu trabalho enquanto artista/cenógrafa que sou no presente e serei no futuro. Justamente por isso, fez-se necessário, a partir das lembranças significativas de minha atuação docente, que aqui eu demonstrasse como valorizarei a criatividade e a voz dessas crianças no contexto do ateliê.

4.1. O Ateliê: a importância de se dar voz às crianças

Nossa estratégia foi focar em realizar exercícios estimuladores da decisão, da responsabilidade e assim, como sugere Freire (2021), proporcionar momentos respeitosos da liberdade. A doação das crianças foi impressionante e fundamental para que concluíssemos a confecção dos mais de vinte objetos de cena descritos nas entrelinhas do roteiro. Quase todos foram produzidos durante as aulas, feitos com materiais baratos e reciclados como papelão, isopor, caixas de leite, canudos e tudo o mais que estivesse aberto à ressignificação pela turma.

Iniciamos com uma leitura em voz alta do roteiro com todos, e enquanto líamos, realizávamos a decupagem, ou seja, a listagem dos objetos conforme apareciam em cada cena. Para incentivar a percepção das crianças aos adereços que não estavam explicitamente descritos no texto, propomos exercícios rápidos para visualização, fazendo perguntas como: “a personagem jornalista utiliza algum objeto para trabalhar?” ou “nessa cena está acontecendo uma festa de aniversário, com base na personalidade dos personagens, que tipo de presentes eles levariam para o aniversariante?” E assim, conforme sugerido por Friedmann (2020), estimulamos o protagonismo exercido espontaneamente pelas crianças. As brincadeiras e discussões contribuíram para a imersão na história que apresentariam.

Após a quantificação dos adereços dividimos as funções com base na idade e desenvoltura da turma. As crianças mais velhas eram responsáveis por acompanhar o rendimento das produções junto com as professoras e podiam utilizar ferramentas como tesouras com ponta e estiletes, enquanto as crianças mais novas recebiam o material recortado ou montado e tinham a missão de pintar e decorar. As professoras administrariam toda a produção, para que nada atrapalhasse a execução e atrasasse nosso cronograma, além de dar acabamento aos detalhes que as crianças ainda não tinham destreza para proporcionar.

À medida que os objetos iam ficando prontos avisamos aos outros professores responsáveis pelos ensaios, que nos agradeceram pela entrega antecipada. Tínhamos essa preocupação, porque segundo Maletta (2016):

> *O cenário, o figurino e os demais elementos da caracterização, definidos, quando são muito tardiamente incorporados ao processo de criação - chegando em geral às vésperas ou até mesmo depois da estreia - alteram significamente o discurso de encenação com o qual os atores já haviam se acostumado, mesmo que já se houvesse uma ideia de como eles seriam; (MALETTA, 2016, p. 22 e 23)*

Aquele momento marcou o início de uma prática mais respeitosa com "as diferentes vozes que contribuem para a escritura teatral" (MALETTA, 2016, p. 16) e garantem ser necessárias para a compreensão polifônica do fazer teatral.

Aceitar o desafio sugerido por Friedmann (2020, p. 37) de "escutar, observar e adentrar os universos infantis para reconhecer a multiplicidade de jeitos de ser criança" nos fez perceber que a criança-ator consegue desenvolver experiências conscientes de participação no processo de montagem de um espetáculo em que irão atuar.

5. No Palco: As crianças-atores e os objetos em cena

Madagascar - O Musical estreou em novembro de 2019, no gigantesco palco do Theatro José de Alencar, um dos teatros mais icônicos de Fortaleza, Ceará, no final do nosso primeiro ano como responsáveis pela Turma do Criativo. Foi perceptível para nós, enquanto arte-educadoras, que nossos alunos participaram ativamente do processo de concepção e execução dos objetos de cena e tinham total compreensão do trabalho que realizaram, por isso, conseguiram ser mais cuidadosos ao manusearem os materiais cênicos, pois sabiam como foram criados.

Os outros professores envolvidos no processo confirmaram a nossa observação. Afirmaram que os alunos que frequentavam os encontros semanais, tinham um domínio melhor do espetáculo como um todo se comparássemos com discentes que também ensaiaram, mas que não se envolveram em nossa vivência no ateliê. Percebemos, como diz Bondía (2002, p. 27), que "ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria", pois as crianças da Turma do Criativo lembraram do momento exato em que cada objeto foi utilizado em cena, além de terem desenvolvido um maior respeito pelos adereços, evitando que fossem abandonados em qualquer

lugar da coxia, além de corrigirem esse comportamento nos colegas quando percebiam.

Hoje, vejo-me mais experiente como pesquisadora e reflito que acertei na abordagem trabalhada com as crianças. Mesmo com realidades diferentes em sala de aula, conseguimos estabelecer um ótimo nível de consciência do roteiro, resultado das aulas vivenciadas no contexto do ateliê, pois:

> *A experiência de uma criança pode ser intensa, mas, por falta de base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza. (DEWEY, 2010, p. 123)*

A experiência com esse grupo de crianças-atores incríveis ficou marcada em todos que participaram do processo. Eles se dedicaram ao extremo e demonstraram, como diz Camarotti (1984), serem mais do que capazes de produzir o seu próprio teatro.

6. Considerações

Após esse itinerário narrativo autobiográfico, percebemos que durante o processo criativo de montagem de teatro infantil, é dada pouca ou nenhuma autonomia para a criança-ator que irá encenar a peça. A criança costumeiramente é designada a funções repetitivas como decorar as falas do roteiro e aprender as marcações de cena, ficando, muitas vezes, desconectada de vários outros elementos que também compõem o fazer teatral, como figurino, iluminação e cenografia.

Consideramos que as crianças têm opinião e pensamentos válidos, e conseguimos reconhecer, durante um processo de montagem de um espetáculo, a multiplicidade de jeitos de ser criança, além de dar voz para que elas conseguissem se expressar e comunicar, por meio de tantos outros tipos de narrativas, possibilitando o desenvolvimento de experiências conscientes.

Ao permitirmos um maior diálogo, reconhecemos a criança-ator como peça fundamental participante e que tem voz para se expressar. Diante da experiência

compartilhada com essas crianças, a lição que fica é: precisamos estar preparados para sempre ouví-las.

7. Referências

Livro

DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:**: a/r/tografia. Santa Maria: Editora Ufsm, 2013.

CAMAROTTI, M. **A Linguagem no Teatro Infantil**. 3. Ed. Recife: Editora Loyola, 1984.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa69. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FRIEDMANN, A. **A Vez e a Voz das Crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

HOWARD, P. **O que é Cenografia?** São Paulo: Edições Sesc, 2015.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2004. *apud* CUNHA (2009)

MALETTA, E. **Atuação Polifônica**: princípios e práticas. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2016.

PALLASMAA, J. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Artigo

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras . **Estudos Avançados**, *[S. l.]*, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536. Acesso em: 10 set. 2021.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan. 2002.

CARVALHO, C.; IMMIANOVSKY, C. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 221, 9 set. 2017. APESC - Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. In: 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina. **5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI.** Teresina: Edufpi, 2009. v. 1.

DIAS, B. Preliminares: A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes. In: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, Maria Betânia e Silva. (Org.). **Conferências em Arte/Educação:Narrativas Plurais.** 1ed.Recife: FAEB, 2014, v. , p. 249-257

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun./set. 2017.

PIMENTEL, L. G. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS,** 20., 2011, Rio de Janeiro: Anpap, 2011. p. 765-771.

PIMENTEL, L. G. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. **ouvirOUver**, v. 11, n. 1, p. 88-98, 31 dez. 2015.

Tese/Dissertação/Monografia

MEDEIROS, W. **EDUCAÇÃO ESTÉTICA VIDEOGRÁFICA COM LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**. 2020. 324 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MARCAS DA REGIONALIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CORUMBÁ/MS

Vitor Hugo Aguilar de Souza[1]
Paulo César Antonini de Souza[2]

Resumo:

Este artigo apresenta reflexões sobre a prática docente em arte no contexto da mediação, considerando a realização de uma intervenção pedagógica em uma escola municipal de ensino básica na cidade de Corumbá, situada no estado de Mato Grosso do Sul. A intervenção realizou-se por uma investigação de abordagem fenomenológica e cunho qualitativo, considerando as etapas de um projeto pedagógico desenvolvido com três turmas de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Investigando manifestações do patrimônio cultural local, o projeto teve como elemento temático o contexto, visualidade e criação a partir de ladrilhos hidráulicos e culminou na produção de um mural coletivo na escola. Com o final do projeto, observamos a constituição de relações de pertencimento pelo grupo discente a partir da investigação das marcas visuais que o ser humano produz desde seu entorno.

Palavras-Chave: ensino de artes visuais, poética, cultura popular, ladrilhos hidráulicos, pintura mural.

BRANDS OF THE REGIONALITY: REFLECTIONS ON A PEDAGOGICAL INTERVENTION IN CORUMBÁ/MS

This article presents reflections on the teaching practice in art in the context of mediation, considering the realization of a pedagogical intervention in a municipal elementary school in the city of Corumbá, located in the state of Mato Grosso do Sul. The intervention was carried out by a investigation of a phenomenological and qualitative approach, considering the stages of a pedagogical project developed with three groups of students from the fifth year of elementary school. Investigating manifestations of local cultural heritage, the project had as its thematic element the context, visuality and creation from hydraulic tiles and culminated in the production of a collective mural at the school. With the end of the project, we observe the constitution of belonging relationships by the student group based on the investigation of the visual marks that human beings produce from their surroundings.

Keywords: teaching of visual arts, poetics, popular culture, hydraulic tiles, mural painting.

1. Um ponto de partida e de contexto

Este trabalho reúne considerações sob uma perspectiva fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 2006) a partir de intervenção pedagógica realizada em uma escola pública da cidade de Corumbá, situada no estado de Mato Grosso do Sul. Em

[1] Professor de arte na rede municipal de ensino de Corumbá/MS. Membro do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte – NINFA/UFMS. Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes/FAALC/UFMS.
[2] Professor ajunto dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado – FAALC/UMFS. Coordenador do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte – NINFA/UFMS. Professor no Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes/FAALC/UFMS.

acordo com Ito (2000), a cidade de Corumbá, localizada em região fronteiriça entre o Brasil e a Bolívia, tendo o rio Paraguai como demarcador de territórios geográficos, atendia a objetivos estratégicos do Império do Brasil na perspectiva de ocupação fronteiriça e demarcação de povoamentos sobre terras de língua espanhola na América Latina.

Com cerca de 100.268 habitantes (IBGE, 2005), Corumbá, conhecida como *Cidade Branca*, se encontra distante 415 km da capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande e apresenta uma variedade de manifestações artísticas e culturais que se alimentam das relações fronteiriças de seu território, adquirindo ao lado de Bonito/MS, o posto de uma cidade turística. Com infraestutura de apoio e incentivo à práticas que envolvam essa atividade econômica, a cidade recebe pessoas por via terrestre, fluvial e aérea:

> A rede hoteleira dispõe de 44 empreendimentos localizados na área urbana, 39 empreendimentos localizados na área rural e 48 barcos-hotel que somados oferecem 3.946 leitos. Corumbá ainda conta com 22 agências de viagens cadastradas no Ministério do Turismo, mais de 40 empreendimentos de alimentação (contabilizando bares e restaurantes), um pavilhão de exposições e feiras, um teatro e um centro de convenções em fase de construção. (SILVEIRA et al., 2021, p. 729).

Com 36 instituições de ensino municipal (envolvendo escolas de ensino básico e creches[3]), a cidade de Corumbá promove e incentiva, por atuação de seus gestores, ações de incentivo à formação docente e apoio à práticas pedagógicas envolvendo a manutenção das tradições culturais regionais e a peculiaridade de sua caracterização humana, que contempla desde povos de outros países da América Latina que migram para a cidade, pessoas oriundas e outros estados e, principalmente, a população pantaneira e descendentes dos povos originários, cujas culturas contribuem significativamente para a compreensão da existência local, como compreende Banducci Junior (2012), em um contexto cultural complexo e diversificado.

A produção artística visual reúne ao lado de manifestações musicais e performáticas, características simbólicas da região em que se situa Corumbá (SOUZA; BEZERRA, 2020), materializando a fauna e a flora e os hábitos e tradições culturais de seus habitantes. No anúncio várias vezes sinalizado ao longo do texto até esse momento, o pantanal sul-mato-grossense tem um papel significativo para a

[3] A identificação dessas instituições pode ser verificada na página da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Corumbá, disponível em: https://www.corumba.ms.gov.br/. Acesso em 28 set 2021.

organização econômica, social e cultural de Corumbá, carregado nas mais diversas manifestações artísticas de seus habitantes, o que para Larrosa-Bondía, em reflexões que envolvem a hermenêutica da linguagem, se ordena pela imaginação. Para o autor:

> A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: recorde-se que *fictio* deriva de *facere*, o que ficcionamos é algo fabricado e, por sua vez, algo ativo. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma.(LARROSA-BONDÍA, 2002, p.135).

Nesse contexto, a busca por referenciais da materialidade artística e/ou cultural da cidade para o desenvolvimento da intervenção pedagógica aqui apresentada seguiu em direção a dois espaços responsáveis pela conservação de traços históricos e culturais da cidade: Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) e o Museu de História do Pantanal (MUHPAN). Na reunião desses contextos, o projeto de intervenção pedagógica envolveu três turmas do quinto ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Izabel Corrêa de Oliveira, durante 8 semanas do ano letivo de 2016.

No sentido das marcas que atravessam nossa existência e em acordo com a construção cultural que organiza nossa vida, a seleção temática que orientou o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica se organizou a partir da dos ladrilhos hidráulicos, por se tratar de uma representação visual comum em vários prédios da cidade no contexto de sua historicidade e objetivou **fomentar a imaginação criadora de estudantes do ensino fundamental I a partir da experiência visual e artística com o patrimônio cultural de Corumbá/MS**, resultando na produção de um mural coletivo produzido pelo grupo de estudantes durante as aulas de Arte.

2. O ladrilho hidráulico em projeção mural

Em acordo com Domingues e Santos (2014), ladrilho é um termo associado ao revestimento cerâmico apresentado em 1867 na Exposição Universal de Paris e utilizado em pisos ou paredes na substituição do material mais custoso (mármores, pedras, mosaicos), utilizado até então. Catoia e Libório (2009) esclarecem que a produção que envolve os ladrilhos hidráulicos se realiza por processos de secagem e cura por ação da água, e a liberdade na escolha do formato, padrões de cor ou

detalhamento fizeram sucesso graças às várias possibilidades de criação que o uso deste material passou a permitir.

Esse material, que na contemporaneidade apresenta padrões criados por artistas contemporâneos, segundo Campos (2011) chegou ao Brasil ainda no século XIX e teve sua aplicação em um projeto urbanístico na cidade de Belo Horizonte (MG). Com o passar dos anos, a ladrilho hidráulico ultrapassou as fronteiras geográficas e se espalhou por todos os estados brasileiros. Na cidade de Corumbá/MS, a utilização desse recurso nas edificações ganha força no início do século XX (Figura 1), e, através da parceria entre uma empresa de mineração, a prefeitura local e a Fundação Cândido Rondon, mediada pelo IPHAN, criou-se em 2007 a Oficina Escola de Ladrilho Hidráulico[4], com o objetivo de manter viva a produção artesanal desse tipo de material e profissionalizar seus habitantes.

Figura 1: Ladrilho hidráulico aplicado em piso. Edifício público de Corumbá/MS. (imagem da internet).

Com o intuito de valorizar a criação visual regional, considerando aqui a produção artesanal de ladrilhos hidráulicos, o projeto de intervenção pedagógica foi elaborado buscando realizar aproximações entre o mundo vivido do povo corumbaense e a representatividade histórico-cultural de sua visualidade para a formação de um olhar crítico a partir de experiências com artes visuais por estudantes da escola pública. Mesmo sendo encontrado em vários locais da cidade, os ladrilhos hidráulicos raras vezes são sinalizados pelas crianças como uma manifestação artística, pois assumem uma condição de naturalidade, no sentido de que fazem parte de uma estrutura pronta do mundo vivido.

[4] Um vídeo que reúne etapas da criação da Oficina Escola pode ser conferido no link: https://www.youtube.com/watch?v=E8KyZN4AkJs. Acesso em 28 set. 2021.

Na expectativa de ultrapassar essa limitação do olhar e problematizar os modos pelos quais se observa a vida artística e cultural de uma sociedade, as ações que contemplaram o projeto de intervenção pedagógica se estruturaram por questionamentos iniciais sobre a representação visual da cidade através de sua arquitetura, destacando sempre a existência dos espaços e prédios como resultada da produção criadora humana, expandindo os diálogos e valorizando dois pontos: centrais: **marcas do indivíduo criador e a representatividade consciente do entorno**.

Assim, foi proposto ao grupo de estudantes, uma reflexão sobre os espaços da escola que pudessem ser considerados como entorno imediato de suas vidas, o que nos levou a refletir sobre os muros que circundam a construção e que constantemente estão em processos de modificação por marcas do tempo e da ação humana. O processo de intervenção e o conteúdo das conversas constituídas com os grupos de discentes foram registrados em diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e eram consultados frequentemente, tanto para o desenvolvimento das ações seguintes quanto para relembrar os estudantes sobre o que haviam dito em momentos específicos do trabalho. Foi desse registro que surgiu a alusão às marcas, trazidas pelas alunas e pelos alunos na observação de palavras, rabiscos e símbolos fixados nos muros usando lápis, caneta e outros materiais.

Associando essas observações a potenciais intenções, os grupos eram estimulados a refletir o motivo de aquele espaço do entrono da escola, ser cenário de tais marcas. A partir desses diálogos se desvelaram suposições que centralizavam o muro como uma vitrine de ideias e sentimentos, pelas quais o indivíduo quer registrar sua passagem, mandar um recado, entre outras situações ligadas a deixar marcas.

Em decorrência disso, os grupos chegaram a conclusão de que as intervenções no muro poderia ser uma forma de chamar a atenção para algo ou alguém, denunciar uma situação ou demarcar a presença de um alguém. As marcas no muro são modos de linguagem, e por essa reflexão, pudemos traçar um paralelo na ação individual ou coletiva de pichadores e grafiteiros.

É significativo destacar sobre essa observação em específico, o sentido da mediação para os processos de ensino e aprendizagem, pelo qual “O convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista.’’(MARTINS, 2011,p.315).

A próxima etapa do conjunto de ações se voltou para a assistência e diálogo do curta metragem Cola de Farinha (2011) de *Maick Thiago Lenin*, que reúne a fala

dos grafiteiros e pichadores sobre o que orienta suas intervenções urbanas, reforçando a percepção de Merleau-Ponty (2004), quando o autor nos diz que as coisas que se mostram em nosso entorno não permanecem como objetos neutros, cada individuo elabora um sentimento de repulsa ou proximidade com os elementos de seu mundo vivido, e ainda que:

> Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. ... O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.25).

No desenvolvimento do projeto, fortalecia-se um ambiente de troca desde a fala dos alunos, passando pelas práticas e sempre no contexto de novas reflexões a respeito do tema inicial do projeto. A parede se fortalecendo como vitrine que passaria a reunir ideias a partir de contextos e sentimentos, cujos símbolos ou palavras se tornariam carregadas de significados íntimas e universais, atravessadas por nossas vivências:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.25).

Na perspectiva que foi estruturando o projeto de intervenção com os grupos discentes na escola, considerando as aulas dialogadas, a assistência de vídeos, a apreciação e conversas sobre *slides*, e nas práticas desenvolvidos com técnicas de carimbos, *Stickers*, *Stencil*, foram se articulando os subsídios necessários para problematizar a relação das alunas e dos alunos com as questões da paisagem urbana corumbaense, seu apelo social, e a visualidade arquitetônica, que nos levou a conhecer e refletir dois espaços representativos desse simbolismo histórico da cidade: IPHAN e MUHPAN. Nesse momento, estimularam-se diálogos sobre o que aquelas duas instituições, o que aqueles dois espaços urbanos, tinham a ver com nossa investigação sobre as marcas? Qual o papel do IPHAN e do MUHPA com a história de Corumbá e com as manifestações artísticas reunidas na cidade que vivem?

Destacamos aqui que as práticas educativas, pela mediação docente, podem ser ordenadas e apresentadas por uma escolha pessoal da pessoa responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, mas a forma como os processos se desenvolverão se materialização pela produção discente, na coletividade de sua partilha e mediante a reflexão de sua experiência vivida:

> Mas o que transforma uma existência? Como esse processo pode acontecer e de que modo compreendemos quando determinado acontecimento tem esse poder de transformação? O desdobramento dessas questões considera em seu eixo central a Arte, manifestação humana que se apresenta neste texto, compreendida por potências distintas desde sua materialidade até a expressão, como uma evocação *existenciária* das mulheres e dos homens, perceptíveis a partir de suas criações. (SOUZA, 2021 p.5).

Na análise dessas relações e ordenando os processos reflexivos no contexto dos entornos que situavam e situam homens e mulheres em espaços de vida na cidade, desvelou-se o ladrilho hidráulico como uma possibilidade simbólica para a criação coletiva e para a representação das marcas históricas que os grupos de discentes poderiam materializar no muro da escola. Na continuidade, as conversas sobre os ladrilhos hidráulicos, seus aspectos históricos, os processos de produção e ressignificação que contemplam, fomentaram lembranças de afetos particulares como a casa da vó ou do tio que possuíam aquele material em suas estruturas.

> Tem na casa da minha avó, tem no centro e no museu. Na casa da minha avó não tem na cozinha, na varanda e no banheiro, só tem nos quartos e na sala. É lindo, forma um desenho super bonito, eu tirei foto, está na minha pasta. Eu gostei muito porque forma uma flor enorme, é rosa e branco" (GALVÃO, 2016, s/n).

Em determinado momento, um estudante chegou na escola trazendo um ladrilho que havia encontrado em um edifício abandonado no caminho da escola e na reação da turma, foi possível perceber que a temática do projeto se integrava à realidade de cada pessoa reunida pelas atividades fomentando uma relação de pertencimento inspirada pela significação que as alunas e os alunos viam na preservação e valorização de seu patrimônio cultural. O grupo deixar o lugar de espectador para se tornar protagonistas na preservação e continuidade dos saberes e fazeres de sua cultura (Figura 2).

Figura 2: Preparação de muro da escola para recebimento do mural, 2016. (acervo do autor).

No momento da produção do mural a parede que se estende pelo corredor da escola foi dividida em três partes, a primeira recebeu aplicação com tinta e rolinhos, de *stencil* inspirados em ladrilhos hidráulicos (Figura 3), na segunda parte o espaço foi preenchido com as palmas das mãos dos alunos, simbolizando a marca deles na escola.

Figura 3: Pintura com aplicação de *stencil*, 2016. (acervo do autor).

Mãos que produzem, que são carregadas de histórias, que agarram as paredes na aproximação de possuir aquele lugar e evidenciar que ali se constituíram cidadãs e cidadãos do amanhã (Figura 4).

Figura 4: Pintura com aplicação das palmas das mãos, 2016. (acervo do autor).

Na terceira parte a parede foi preenchida por fitas adesivas e utilizada pelo coletivo de discentes, funcionárias e funcionários e docentes de toda a escola, que por ali transitavam no momento da intervenção e que demonstraram interesse em participar. Todas as pessoas tiveram a oportunidade de escrever o que quisessem, criar marcas, fazer rabiscos, demarcar letras ou simplesmente performar gestos com *spray* (Figura 5).

Figura 5: Pintura com aplicação de *spray*, 2016. (acervo do autor).

Observamos que nesta experiência, a expressão comunica antes da palavra, o corpo corresponde pela percepção, pois já traz dentro de si a intencionalidade da ação, o que nos leva a perceber que muitas vezes ignoramos os movimentos silenciosos que comunicam, considerando que ‘’A expressão é, então, potência de significação do corpo lançada no mundo de sentido’’.(REIS, 2011, p.146).

No contexto da intervenção pedagógica realizada, pudemos observar que o simbolismo na criação do mural na escola, atravessado por todos os processos de ensino e aprendizagem envolvidos nessa experiência criaram e fortaleceram

relações de proximidade entre todas as pessoas, desde a singularidade de cada reflexão compartilhada, até a construção coletiva do trabalho artístico. Aflorou na relação de cada pessoa a sensação de pertencimento inspirado pela apropriação artística de um patrimônio cultural que agora sim, tornou-se comum a todos.

3. Considerações

As paredes da escola falam muito sobre as pessoas que a circulam, carregam marcas, riscos, símbolos ou palavras de entes de sua existência, pois as paredes e os muros não são somente uma estrutura feita com tijolos, cimento, coberta por massa corrida. São como apontaram as alunas e os alunos que se envolveram neste projeto de intervenção pedagógica, vitrines de uma existência. É significativo destacar que ao final do projeto na escola, foi criado um panfleto com explicações sobre a intervenção, que os alunos distribuíram dentro da própria escola no horário de recreio e na saída do prédio, no dia em que consideramos o mural finalizado.

Cabe ao docente de arte o desafio de compartilhar com aquelas e aqueles que dividem seu espaço de trabalho, as próprias vivencias poéticas se elas existem e são significativas. Sejam experiências de rua ou de ateliê, sejam práticas ou reflexivas, no contexto das artes visuais, de forma a tornar visíveis os aspectos de sua poética, que muitas vezes antecedem – tecnicamente ou teoricamente – a materialidade de suas produções.

Evidenciar, criar caminhos visuais através do diálogo sobre os processos no sentido de aproximar o individuo a interagir com a produção artística, inspirar nele o desejo de conhecer e se apropriar da cultura do entorno de sua experiência, do seu cotidiano, provocar reflexões que possam inspirar pertencimento. Que sejamos capazes e sempre dispostos a propor conexões, suposições, investigações, sempre dialogando e desde o contexto das experiências que vivenciamos na escola, aproximando nossas alunas e nossos alunos da conscientização de que todas as pessoas são capazes de um olhar mais sensível nas relações com o mundo vivido.

Com o desenvolvimento do projeto foi possível constatar que quando a ação docente se constitui por um caminho que possa em meio a reflexões trazer sentido de vivência ao objeto de estudo (o conteúdo), tanto discentes quanto docentes, podem atravessar de forma sensível as particularidades que envolvem as experiências de ambos. Para preservar uma história, saberes e fazeres é preciso compartilhar momentos que proponham interação entre o individuo e quem traz a

proposta essa interação pode ser dada de muitas formas, fazer parte para fazer sentido.

REFERÊNCIAS:

BANDUCCI JUNIOR, A. O Pantanal e sua gente: diversidade étnica e cultural. In: **Pantanal**: territorialidades, culturas e diversidade, BANDUCCI JUNIOR, A.; MORETTI, E. C. (Org.). Campo Grande: Editora UFMS, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19 p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021

CAMPOS, C..**Trajetória e Significado do Ladrilho Hidráulico em Belo Horizonte**. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura)Escola de Arquitetura Universidade Federal de Minas Gerais.

CATOIA, T.; LIBORIO, J. Subsídios para produção de ladrilhos e revestimentos hidráulicos de alto desempenho. **Cadernos de Engenharia de Estruturas**, São Carlos, v.11, n. 53, p. 129-133, 2009.

COLA de Farinha.Doc. Direção Maick Thiago Lenin Brasil. Produtora MaiknuclearR. Ano 2011. (20 min). Disponivék em < https://curtadoc.tv/curta/artes/cola-de-farinha-doc/>. Acesso em: 27 junho 2021.

DOMINGUEZ, A; SANTOS, C. **Tapetes em massa de cimento**: ladrilhos hidráulicos em Pelotas. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/4927/3684. Acesso em 25 set. 2021.

GALVÃO, Caline. Estudantes de escola municipal participam de projeto de preservação do ladrilho hidráulico. **Diário Corumbaense**.Disponível em:< https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=87672 >. Acesso em: 28 jun. 2021.

ITO, C. A. **Corumbá**: o espaço da cidade através do tempo. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

LARROSA-BONDÍA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

MARTINS, M. C.. Artes visuais: **"A Rainha" das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia?**

MERLEAU-PONTY, M. **A arte e o mundo percebido. In: _____. Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. p. 55-66

REIS, N. B.. **O corpo como expressão segundo a filosofia de Merleau-Ponty**. *Kínesis*, Vol. III, n° 06, Dezembro 153 2011, p. 137-153

SALVADOR, E.; SANTOS, J. C. DOS; NEVES, M. C. P. DAS; XAVIER, R. DE M.; DUARTE, S. ARRAIAL DO BANHO DE SÃO JOÃO EM CORUMBÁ – MS. **Anais** do Simpósio Sul-Mato-Grossense de Administração, v. 4, n. 4, p. 725-737, 2 jul. 2021.

SOUZA, P. C. A**. Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência**. In: SOUZA, P. C. A.; ABREU, S. R.; FERNANDES, V. L. P. (Orgs.). Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas. Campo Grande: Ed.UFMS, 2021, p. 1-33.

SOUZA, P. C. A; BEZERRA, D. T.. Representação e simbolismo: artes visuais na fronteira Brasil/Bolívia. MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 4, p. 286

CASA ESCOLA DA PESCA: PERNA DE PAU COMO BRINQUEDO ANCESTRAL

MSc. Renata Aguiar[1]

Resumo:

Construindo narrativas de vivências em arte a partir da pedagogia da alternância, na Casa Escola da Pesca - Belém/PA no ano de 2021, por meio da modalidade circense da perna de pau, pensada como um brinquedo ancestral, propusemos uma forma de expressão e construção de saber e prática artística, entre a magia do circo, a brincadeira popular e o equilibrismo em seus vários significados simbólicos, que na Amazônia, lugar de produção de sentidos e identidades faz surgir questões e discussões próprias que, assim observadas na sua especificidade, resistem à homogeneização globalizante e descoloniza corpos e mentes.

Palavras-Chave: Perna de pau. Brinquedo ancestral. Circo. Pedagogia da alternância.

Abstract:

Building narratives of pedagogical experiences in art in 2021, at Casa Escola da Pesca of Belém/PA through the circus modality of the stilts, thought as an ancestral toy, we proposed a form of expression and construction of knowledge and artistic practice. Stilt walk is a practice of vulnerability and resistance, between the magic of the circus, popular play and balance in its various symbolic meanings, which in the Amazon, a place of production of meanings and identities, raises questions and discussions that, thus observed in its specificity, resist globalizing homogenization and decolonize bodies and minds.

Key-Words: Stilts. Ancestral toy. Circus. Pedagogy of alternation.

1. A Casa Escola da Pesca:

Parte da Fundação Escola Bosque (Funbosque) e está localizada na Ilha de Caratateua, bairro de Itaiteua, oferece atualmente o Ensino Fundamental, Médio e Técnico, ofertados nas modalidades: Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e Educação Profissional. No Ensino Fundamental são ofertados os ciclos finais (3ª e 4ª Totalidades) juntamente a Iniciação Profissional em Pesca e Aquicultura. No Ensino Médio, ao final dos dois anos de curso, o aluno concluinte também é habilitado como Técnico em Recursos Pesqueiros. Para a certificação nos níveis de Iniciação Profissional e Técnico a Casa Escola da Pesca (CEPE) exige, além da conclusão

[1]Doutoranda em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Casa Escola da Pesca – Fundação Escola Bosque (BELÉM/PARÁ/BRASIL).

satisfatória das disciplinas da base comum e técnica, também a apresentação do Projeto Pessoal de Vida do Aluno (PPVA), que na prática se trata de um artigo construído pelo aluno junto a um professor orientador, no qual o aluno deve apresentar perspectivas futuras para sua vida a partir dos conhecimentos construídos no período de formação escolar articulado com suas vivências comunitárias.

A CEPE foi criada em 2008 com o objetivo de atender aos ribeirinhos das regiões insulares de Belém/PA que por conta do trabalho e da dificuldade de acesso na região, não tiveram acesso à educação escolar. Tradicionalmente os alunos e seus familiares subsistem dos sistemas aquáticos, por meio da pesca e do manejo do açaí, assim a Casa Escola da Pesca foi fundada na Pedagogia da Alternância que busca ressignificar e trocar saberes tradicionais e populares com saberes da educação formal a partir de uma vivência alternada entre escola e comunidade, por meio de períodos quinzenais alternados, entendendo que o jovem na sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber pode se convencer definitivamente de que ensinar/aprender não é transferir/receber conhecimentos, mas construir juntos possibilidades para a sua produção ou sua construção (FREIRE, 2000).

Devido a ampla carga horária relativa aos níveis escolares e as habilitações de Iniciação Profissional e Formação Técnica as aulas se dão, durante a quinzena escolar, em período integral de segunda a sexta, de 8:00h às 17:35h. Para os alunos provenientes de comunidades ribeirinhas, existe ainda a vivência escolar comunitária, que acontece no período noturno já que esses alunos dormem na escola durante a semana, caracterizando um regime de semi-internato e voltam as suas comunidades no final de semana. Durante o período noturno, chamado de monitoria e/ou vivência escolar comunitária, alunos e professores monitores permanecem na escola no período após as aulas com atividades lúdicas, educativas ou de lazer como cineclube, roda de leitura, capoeira e futebol e de vivência comunitária como serviço de jantar coletivo, limpeza e organização dos espaços escolares utilizados e pôr fim a organização e limpeza do dormitório escolar.

Na quinzena na qual os alunos retornam as suas comunidades, estes levam consigo um bloco de exercícios, no qual os alunos devem, a partir das relações com suas práticas de trabalho, criar conexões com os saberes formais. Dessa forma, o tempo despendido na comunidade e no trabalho tradicional é também constitutivo de aprendizagem que é entendido e contabilizado como período letivo no currículo da

Casa Escola da Pesca. Para Alda Luzia Pessotti (1978) que realizou pesquisa no Espirito Santo sobre Escolas Famílias Agrícolas (EFAs):

> A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e a busca a conciliação entre a escola e a vida não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural. (2003, p. 37)

Embora a escola tenha sido pensada em toda a sua organização institucional para atender as comunidades ribeirinhas/rurais, a muitos alunos são advindos das comunidades insulares da Ilha de Caratateua e comunidades periféricas continentais das adjacências, criando uma série de conflitos e tensões entre alunos, professores e coordenação pedagógica, por conta de discordâncias quanto ao foco e forma das ações pedagógica, além dos constantes choques identitários que esse encontro das duas margens do rio (urbano/rural) acarretam.

Num estudo recente, da pesquisadora Lourdes Helena da Silva, é feita uma análise mais profunda do conceito de alternância, trazendo à tona um debate muito importante, o uso de uma alternância de aparência:

> A alternância real [...] consiste em uma efetiva implicação, envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. (p. 30)

Neste artigo o que apresento são narrativas das vivências de alternância possíveis durante o ano de 2021, na Casa Escola da Pesca, ano no qual todo o processo pedagógico foi atingido e drasticamente alterado pela situação sanitária instaurada pela pandemia de Covid 19 e pelas consequentes idas e vindas nas decisões do poder público de retorno às aulas presenciais, ensino híbrido ou remoto. Narrativas disparadas pela introdução da prática da perna de pau como brinquedo ancestral e expressão da arte circense, buscando construir, a partir da arte, espaços de convivência junto aos alunos, em uma resistência da presença da escola na comunidade, produzindo sentidos e identidades outras.

2. **Alternâncias possíveis:** micropolíticas pedagógicas de resistência

No ano de 2021 as aulas, alternâncias e monitorias foram diretamente afetadas pela pandemia de Covid 19, iniciamos o ano letivo sub a sombra da segunda onda da doença que após um breve momento declive no número de casos, novamente nos atingia e suspendia as aulas presenciais na educação pública do município de Belém.

Na CEPE nossas especificidades geográficas e comunicacionais impossibilitavam o ensino remoto via internet, já que 90% dos alunos atendidos não possuem acesso à internet de qualquer tipo. Assim decidimos que o mais apropriado seria produzir e imprimir o material didático adequado aos nossos alunos e fazer a entrega nas comunidades através dos barcos escolares e barqueiros que já são parte dessa comunidade para evitar o amplo contato com agentes do continente, buscando manter assim os protocolos sanitários instituídos pelos órgãos de saúde competentes do município. No entanto essas investidas tiveram pouca ou nenhuma adesão dos alunos, que na maioria dos casos devolviam o caderno de atividades quase intactos, por falta mesmo de entendimento do conteúdo entregue ali ou ainda por falta de conexão entre aquele calhamaço de papel e sua realidade na ilha. Assim novamente nos reunimos para pensar de que maneira seria possível contornar as dificuldades geográficas e culturais para garantir o acesso do nosso alunado a educação escolar. Decidimos então formar uma equipe composta por um professor de cada área de conhecimento (Exatas e biológicas, Códigos e linguagens, Históricas e sociais) para ir junto aos barqueiros e coordenação pedagógica fazer a entrega do material e realizar atividades pedagógicas que tornassem o conteúdo do material impresso mais acessível e significativo para os alunos, o que foi de fundamental importância para que a realização das atividades impressas fosse possível, proporcionando uma vivência de ensino interdisciplinar, que para Ana Mae Barbosa:

> [...]sugere a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias. Historicamente, podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do inter-relacionamento do conhecimento: inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, ou abarcar a globalidade do conhecimento, humanísticas da educação. (2010, p.17)

Assim a CEPE, que como instituição deve cumprir a missão de lugar de difusão e construção de saber que possa abranger também o conhecimento das comunidades de onde estes alunos são oriundos, que em suas realidades reorganizaram o uso da pedagogia da alternância para um contexto proprio, que como exposto anteriormente, mistura jovens das margens urbanas e ribeirinhas da cidade de Belém, assim buscando criar uma alternância possível, para as vidas e corpos reais desses alunos diversos, com aspectos relacionados tanto no campo das experiências vividas, quanto aos saberes científicos proporcionados pela escola e seus tencionamentos como espaço de convivência, conhecimento e afetos,

buscamos também transformá-la em lugar de respeito e tolerância das multiplicidades que se apresentam nos mais diversos tipos humanos. Neste artigo narramos as experiências de ensinar e aprender arte pela vivência da perna de pau como brinquedo ancestral.

3. **Projeto poéticas circenses:** brinquedo de pau

A inclusão das linguagens artísticas na escola, desde a Educação Infantil é enfatizada como uma das formas de minimizar as desigualdades de acesso aos símbolos e ao conhecimento, pois, ao mesmo tempo que a escola é espaço de reprodução, pode ser também espaço de transformação, "[...] se a escola reproduz a estrutura de classes, mantendo e legitimando o acesso diferenciado à cultura, à arte e à música, ela também é lugar de conflito, passível de ser transformada (ou mesmo conquistada)" (PENNA, 1990, p. 31). Assim defendemos a importância da arte na Educação Básica, num projeto de democratização no acesso à cultura, numa perspectiva de uma educação integral do ser humano, em que a escola contribuiria com a constituição destes sujeitos em suas formas estéticas, apreciativas, culturais, etc. Entendemos que a ideia de sujeito é antes de tudo contestadora, pois ser sujeito de sua própria história requer um movimento de contestação ao papel social previamente definido para os indivíduos, como fica claro no seguinte enunciado:

> O sujeito não é reflexão sobre o Si-mesmo e sobre a experiência vivida; ao contrário ele se opõe ao que tentamos chamar primeiramente de papéis sociais, e que na realidade é a construção da vida social e pessoal pelos centros de poder que criam consumidores, eleitores, um público, pelo menos enquanto oferecem respostas às demandas sociais e culturais. (TOURAINE, 2002, p.247)

Nessa conjuntura é coerente afirmar que o sujeito é o autor de Si-mesmo, tal ideia é também claramente encontrada nos escritos de Dubet (1996), quando este afirma que, no pensamento clássico da sociedade, o indivíduo é o produto de uma socialização que visa à incorporação de valores e de condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade. Porém, enquanto contestação, o autor afirma que não se defende mais o papel social do indivíduo, mas sim a autenticidade e identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser autor de sua própria vida, produzindo ao mesmo tempo sua ação e sentido para sua existência.

Dessa forma, em tempos de sedentarismo, isolamento social e dificuldades de relações interpessoais, são inegáveis as contribuições das experiências sensíveis capazes de promover, lúdica e espontaneamente, o encontro do ser humano consigo

mesmo e com o outro. Nesta perspectiva, o resgate do mundo circense em toda sua magia e vivacidade emerge como oportuno, prazeroso e constitui-se num verdadeiro diferencial estratégico de natureza interdisciplinar. Atentas às referidas potencialidades voltamos nossos olhares e intenções no sentido de explorar os elementos lúdicos, expressivos e poéticos do universo do circo, versão moderna de entretenimentos ancestrais vivenciados por diversas culturas. Nessa perspectiva, incluímos no quadro de projetos da Fundação Escola Bosque para ser realizado na Casa Escola da Pesca o Projeto Poéticas Circenses, que, por meio de vivências significativas e personalizadas dentro da prática da Perna de Pau, busca desenvolver e discutir inúmeros aspectos relacionados à cultura e ao lazer no contexto da qualidade de vida, a apreensão de valores culturais e a reflexão sobre o corpo criativo.

A cena, a magia e o imaginário do circo são importantes referentes para abordar relações entre forças, agenciamentos, jogos de verdades, objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo e do outro, práticas de resistência e liberdade: enunciações. O circo é assim pensado como espetáculo cultural permanente. Na atualidade passa por uma revitalização não só de seus aspectos tradicionais, mas também, de adaptação a novos formatos, perspectivando aspectos físicos, psíquicos e socioculturais nas vivências do lazer, o que instiga o interesse em desvelar, no circo, sua arte e seus saberes, entre a magia, o malabarismo e o equilibrismo. Esse resgate, ainda pouco explorado nas situações didático-pedagógicas, ganha crescente adesão dos formadores reforçando a abrangência da abordagem interdisciplinar.

As ações deste projeto tinham, portanto, o objetivo de oferecer oficinas semanais de perna de pau, a partir das quais outros artistas circenses seriam convidados a integrar, a partir de suas linguagens, outras expressões ou poéticas ao que já estaria sendo desenvolvido, fossem elas na linguagem da acrobacia, palhaçaria, cênica, pirofágica, etc, no intuito de criar um circo dos altos na CEPE.

Para Lafourcade (1974), o processo de ensino constitui um conjunto de procedimentos estimulantes, orientadores e reguladores dos processos de aprendizagem de um sujeito, concluindo-se que qualquer processo de ensino aprendizagem ou mesmo de treinamento deve seguir uma sequência ascendente de progressão da dificuldade, seja ela referente ao esforço físico, psíquico, técnico ou estético, além de respeitar a capacidade lógico-racional dos alunos implicados. Em nosso caso, estabelecemos uma progressão lógica de dificuldades para o processo

de aprendizagem da Perna de Pau, que chamamos de “Iniciação”, onde procuramos desenvolver um grupo de ações motrizes elementares que consideramos mais importantes, como levantar, abaixar, caminhar, etc. As tarefas motoras que propomos também visam a desenvolver outros aspectos fundamentais da aprendizagem, como podem ser: a confiança, o respeito ao material e à situação de altura, a superação do medo de altura e do desconhecido, o desenvolvimento de algumas qualidades e condições físicas, as respostas efetivas sobre segurança e, a solução de problemas típicos (desequilíbrios, quedas, etc.). Além disso, não podemos deixar de citar que se trata de um processo que busca problematizar e explicar de maneira contextualizada (significativa) seu conteúdo além de desenvolver especialmente a capacidade criativa dos alunos, característica fundamental das atividades lúdico-expressivas.

No entanto no contexto de pandemia que se desenrolou ao longo do ano de 2021 as atividades do projeto precisaram ser readequadas as possibilidades de encontro presencial com os alunos e acabaram se dando em três situações. A primeira vivência de perna de pau na casa escola da pesca aconteceu no primeiro semestre, em março de 2021, quando foi decretado o início do ensino hibrido na educação municipal de Belém, assim alguns alunos retornaram a escola em regime de revezamento, durante esse período a perna de pau foi apresentada dentro da disciplina de artes, já que a realização dos projetos estavam suspensas por período indeterminado, e havia grande ansiedade de todos pelo início das atividades pernaltas na escola.

Figura 1 – Registro da primeira oficina de perna de pau da CEPE. 2021. Fotografia. Acervo pessoal.

Inicialmente a perna de pau gerou algum receio por parte dos alunos e a adesão foi pequena, dos dez alunos presentes, apenas quatro se dispuseram a

experimentar a perna de pau, no entanto o momento gerou muita alegria e fortaleceu nossos laços com os alunos, há muito dispersos pelo distanciamento social imposto pela pandemia, assim essa atividade inicial também nos fortaleceu com uma esperança que havia algum tempo não sentíamos e que se apresentou de extrema importância para reacender em nós o desejo de aprender/ensinar naquela comunidade escolar, já que segundo Paulo Feire (2000, p.43):

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana.

Assim com as esperanças renovadas nos agitamos no sentido de novamente habitar a escola e fazer daquele lugar um espaço fundamental para a reconstrução social e fortalecimento da identidade enquanto parte de um grupo especifico, possibilitando forjar uma causa de luta e resistência que, para a partir daí se perceber e se colocar como sujeitos que não somente experimenta os papeis de subalternidade, previamente definidos na nossa sociedade, mas que num movimento de construção da autonomia, cria e recria o seu lugar e sentido no mundo. No entanto novamente a pandemia se intensificou e as aulas voltaram a ser suspensas e com elas o nosso espaço de convivência com os alunos.

Figura 2 – Registro da segunda oficina de perna de pau da CEPE. 2021. Fotografia. Acervo pessoal.

Até que na quinzena final de junho pudemos mais retomar atividades presenciais, no entanto com pouco tempo disponível, decidimos junto a coordenação

que ao em vez de retomar as aulas e disciplinas de forma regular, iriamos fazer uma semana de integração, já que muitos alunos não conheciam se quer o espaço da CEPE e nem mesmo seus colegas ou professores, assim veio a proposta para que os professores de forma individual ou colaborativa propusessem atividades lúdico pedagógicas para serem desenvolvidas ao longo dessa semana, na qual cada dia contaríamos com a presença de alunos de comunidades diversas para evitar aglomeração.

Figura 3 – Registro da terceira oficina de perna de pau da CEPE. 2021. Fotografia. Acervo pessoal.

Assim a atividade de iniciação a perna de pau foi novamente oferecida na CEPE, dessa vez com maior adesão dos alunos e também de alguns professores. Nesse momento foi importante perceber as falas de alguns alunos e professores que trouxeram a narrativa da presença do brinquedo de pau nas suas vivencias de infância, reafirmando a brincadeira, o jogo e a ludicidade na ancestralidade comum a partir das quais é possível desdobrar uma poética circense que permeia a identidade e a construção cultural desses sujeitos. Contente com esta reflexão, encerramos o semestre e respiramos fundo aguardando o futuro imediato há um mês adiante.

Figura 4 – Registro da primeira oficina de perna de pau da CEPE. 2021. Fotografia. Acervo pessoal.

Em agosto retornamos as aulas de forma remota e em setembro com a retomada das atividades presenciais novamente a perna de pau se fez presente, não mais como uma novidade, mas agora como uma atividade própria do currículo da CEPE, os alunos já iniciados começam agora a desenvolver algumas habilidades indispensável para que possamos começar a construção cênica e desdobramentos poéticos do uso do brinquedo.

As atividades do Projeto Poéticas Circenses ainda não foram plenamente instituídas, ainda assim a perna de pau já é um brinquedo conhecido e a prática presente na comunidade.

Pensamos a escola como instrumento de transformação das injustiças sociais que oprimem, marginalizam e exterminam os corpos que ousam se contrapor às normas e padrões sociais previamente determinados,

Numa outra Amazônia, onde a natureza e a ação humana se fazem desmedidas, os alunos, provenientes das margens ribeiras urbanas, de uma cidade enseada de rio, que é Belém, reorganizam a percepção de produção tradicional, e constituem uma especificidade resistente à homogeneização dos corpos amazônidas, experimentando uma outra experiência de ser existir as margens e nas alturas de forma consecutiva.

4. Referências

Livro

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** São Paulo: Ed. Instituto Piaget, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAFOURCADE, P. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

PENNA, Maura L. Reavaliações e Buscas em Musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Artigo

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. A alternância na formação do jovem rural. **Educação e empreendedorismo no campo.** Marco Social. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz. n. 7. 2005.

Dissertação

PESSOTTI, Alda Luiza. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas - IESAE. 1978.

O GOVERNO NÃO SE IMPORTA COM MINHA EXISTÊNCIA: IMPACTOS DA PANDEMIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ÁREA CAMPESINA, UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Felipe Barbosa de Sá[1]

Resumo:

Este texto tem por objetivo compartilhar reflexões a partir das experiências vivenciadas como estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA, a partir de março de 2020 quando foi confirmada a pandemia da Covid-19. Está situado a partir da narrativa de um jovem que vive em área campesina na cidade de Mauriti, região sul do estado do Ceará.

Palavras-Chave: Pandemia; Ensino Remoto; Realidade do Campo; Ensino de Arte/Artes Visuais

Resumen:

Este texto tiene como objetivo compartir reflexiones a partir de las experiencias vividas como estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales en el Centro de Artes de la Universidade Regional do Cariri - URCA, a partir de marzo de 2020 cuando se confirmó la pandemia de Covid-19. Se basa en la narrativa de un joven que vive en una zona rural de la ciudad de Mauriti, en la región sur del estado de Ceará.

Palabras clave: Pandemia; Enseñanza remota; Realidad de campo; Enseñanza de Arte / Artes Visuales

> *Passado praticamente um ano da pandemia, professoras e professores de todos os níveis e modalidades de ensino continuam exercendo a docência no que se convencionou chamar de ensino remoto.Esta modalidade não fazia parte das orientações didático-pedagógicas dos cursos de formação inicial e continuada de professoras e professores para a educação básica e, menos ainda, era vivenciada como opção para o ensino superior, pois até então as modalidades eram o ensino presencial e a educação a distância (EAD).*
>
> *Fábio José Rodrigues da Costa*

1. Introdução

[1]: Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri (URCA);

Falar em voz alta sobre suas experiências é mais difícil do que imaginei, porém, é de suma importância documentá-las, pois são escritas precisas e necessárias. Aqui, relato minhas angústias e aflições enquanto pessoa empobrecida financeiramente, que mora na área campesina de uma cidade pequena.

Assim como muitos/as passo por essa fase junto da minha família, em um sítio na área campesina do município de Mauriti-CE, Mesorregião sul cearense, com população estimada em 44.240 habitantes, onde o sinal de internet e telefonia móvel são precários, no qual tenho que dividir sinal de *wifi* com vizinho, tendo as vezes que ir para casa de amigas e parentes para conexão via internet. Mas, estar em uma área afastada dos grandes centros urbanos me possibilita uma "liberdade" maior, que na cidade não teria, já que a comunidade por ser pequena, assim como o número de habitantes, logo, o vírus não atinge com tanta potencialidade como em outros lugares.

Por estar na casa dos meus pais, divido minha rotina em tarefas agrícolas, domésticas e acadêmicas. A vida passa a ser redirecionada em todos os sentidos, e minha atenção passa a focar não só na universidade, mas também, em ajudar aos meus pais e familiares, com isso, pude presenciar de perto pais e mães angustiados atrás de pessoas que possam ajudar seus filhos/as nas tarefas das escolas, tendo em vista a grande taxa de pessoas não letradas em áreas campesinas.

Vivi e presenciei também professores/as cansados, sobrecarregados, com o psicológico abalado, mas continuando nas suas 'janelas formativas' e ainda com um sorriso no rosto, onde também, testemunhei crianças chorando com o número exorbitantes de atividades, e a desestruturação de tempo/espaço de suas casas.

> *O presente estado de emergência em que literalmente, imergem os professores, os enfrentamentos constantes com a possibilidade de retorno presencial sem as condições mínimas de segurança sanitária e os desafios impostos pelas dificuldades de desenvolverem suas atividades pedagógicas fazem com que os professores se fragilizem e adoeçam. A quarentena e o excesso de tarefas, o envolvimento com as aulas online (além dos alertas contínuos de mensagens por redes sociais), os leva ao esgotamento físico e mental (ZAMPERETTI, 2021, p.43-44).*

Presenciei o declínio da educação escolar com a adaptação para a modalidade remota emergencial. E com tudo isso acontecendo, ainda tenho que me atentar ao autocuidado, diagnosticado com ansiedade e síndrome do pânico. Autocuidado que

passa a ser uma necessidade e não uma alternativa, é nessa luta constante que vivemos esse tempo pandêmico. Bem-vindo (a) a realidade brasileira. Segundo Costa (2021):

> *De um momento a outro, nós, professoras e professores, deixamos o chão das escolas e universidades e instalamos em nossas casas a sala de aula. A gestão do ensino tem sido um desafio dado que ninguém estava preparada(o) para ensinar de forma remota. Da mesma forma que as(os)estudantes também não estavam preparadas(os) para aprender de forma remota. Além disso, para que o ensino remoto aconteça se fazem necessários computadores, tablets ou celulares, além de outros equipamentos como iluminação, câmera, suporte para celular, entre outros,além de um serviço de internet para uso das diferentes plataformas de salas virtuais e encontros remotos. Sobre nós recaiu, e continua recaindo, fazer os investimentos necessários para manter os sistemas de ensino público em funcionamento (COSTA, 2021, p. 10).*

Não estávamos preparados para tamanha tribulação, o mundo não estava preparado para paralisar. Em uma pandemia o 'estar dentro de casa' se tornou a alternativa mais viável e seguro para evitar o contágio pelo vírus da Covid-19. Escolas, empresas e demais instituições tiveram que se readequar a uma nova realidade, mas de fato, o que significa esse isolamento social? Significa que o mundo não parou, ele simplesmente foi transferido para dentro de casa, por menor que seja a casa, teve e tem que se adequar a um espaço de sala de aula, a um espaço de trabalho, e acima de tudo, continuar sendo um espaço de descanso, tal qual passa a ser um privilégio para muitos/as.Sem contar que passou a ser necessário um excelente serviço de internet e um bom Smartphone, no mínimo, para assim dar continuidade nos processos diários de sua vida.

Apesar da precariedade, a educação básica deu continuidade de forma remota, friso aqui, que a discussão será pautada a partir de conceitos advindos da educação remota emergencial, como destaca Lima e Bernardes (2020), "Remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensada se adaptadas no calor do momento (p. 37).

Ensino remoto emergencial vem como uma alternativa no enfrentamento a pandemia, um meio de dar ênfase ao isolamento social, tendo em vista que as escolas e outras instituições foram fechadas, o contato presencial foi cortado, ficando apenas o contato social virtual.

> *A gestão do ensino e a prática pedagógica incorporou o uso dos celulares, computadores e tablets, mas também deu lugar para uma frequência maior do uso de redes sociais e plataformas virtuais. De um momento para o outro nossa comunicação com as(os) estudantes passou do presencial para o remoto e nossas caixas de e-mail foram aumentando o volume de mensagens a serem respondidas. Se antes os grupos deWhatsApp eram reservados, agora passamos a ter por turmas e, por meiodesses grupos, dia e noite já não fazem muita diferença porque as mensagens ocorrem em qualquer horário. (COSTA, 2021, p. 11)*

Nessa situação me comprometo em ajudar primos/as e meu irmão caçula nos estudos, diariamente nos encontrávamos para resolução de exercícios passados pelas escolas de ambos, já que em muitos casos a educação escolar ficou nisso, um mero passar de atividades para serem resolvidas e devolvidas para correção, realidade de toda grade curricular da educação básica. Como questiona Zamperetti (2020, p. 48), “Estaremos nós, professores de Arte, apenas sobrevivendo em meio ao ensino remoto e à pandemia?”

Se o ensino de arte já não tinha devida atenção das instituições no presencial, como o mesmo está no modo remoto emergencial? Pergunto-me, como ocorrem as aulas práticas? Antes a escola oferecia apenas a sala de aula e às vezes algum tipo de material, mas e nas aulas remotas? Como as/os professores/as ministram suas aulas e como adéquam ao que os alunos/as têm acesso em casa?

Sabendo que existe um número significante de famílias em situações precárias, que por muitas vezes falta até o que pôr na mesa, como elas vão poder conseguir materiais para seus filhos/as?São muitos questionamentos para poucas respostas.

Não posso deixar de questionar sobre qual ou quais abordagens teórico-metodológicas estão orientando as práticas docentes no ensino de arte/artes visuais no ensino remoto?Como sabemos todas as abordagens teórico-metodológicas foram desenvolvidas para o ensino presencial seja da Arte como de qualquer outro componente curricular.

Nossa formação inicial para o ensino de arte tem se fundamentado na Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa, privilegiando nos processos de ensino , aprendizagem e criação artística situações de aprendizagem para fruição e leitura de imagens da arte e das culturas visuais, porém, como os/as professores/as adequaram, adaptaram ou mesmo propuseram outras referências ao longo do ensino remoto? As proposições asseguraram que nenhum estudante fosse

excluído? Existe um abismo enorme entre o que se almeja com o ensino remoto e a realidade fato.

Se na área campesina a taxa de pessoas não letradas é bem alta, o mesmo ocorre com a alfabetização tecnológica, pois, de acordo com as estatísticas do IBGE, 25,3% da população não tem acesso à internet, esses números têm um peso enorme em cima de pessoas que vivem as margens/marginalidades. De acordo com as recomendações da UNESCO: “Educação remota e virtual só são eficientes para professores, estudantes e famílias com eletricidade adequada, conexão à internet, computadores e tablets, e espaço físico para trabalhar”, o que não condiz com a atual realidade do nosso país, pois só no final do ano de 2020, 19 milhões de brasileiros passaram fome e mais da metade dos domicílios no país enfrentou alguma precariedade, afirma dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN).

> *Desta forma, é importante ressaltar que a grande maioria dos alunos que frequentam a educação pública não têm as condições mínimas para o desencadeamento do efetivo processo de ensino e aprendizagem remota. E, talvez, muitos professores também não o tenham, conforme relato de um docente da rede pública estadual que trabalha com 24 turmas, somando 562 alunos (ZAMPERETTI, 2021, p. 42).*

Mesmo com tamanhos obstáculos, professores/as se desdobram para atingir suas metas, mesmo não sendo como esperado, o esforço é nítido, e não devemos romantizar tal realidade. Não é fácil para as/os estudantes, assim como não tem sido para professores/as. Não é justo solicitar de professores notas altas ou devolutivas de atividades dos/as estudantes, sem antes analisar a sua realidade, primeiro a vida, depois a educação.

Sem contar a inexistente solidariedade perante a realidade, em meio a uma pandemia onde a continuação do ensino básico foi tida como obrigatória, os governos federal, municipais e estaduais não se empenharam em desenvolver programas de ajuda para esses profissionais com equipamentos e conhecimentos tecnológicos, tendo em vista o “analfabetismo” tecnológico existente, principalmente na área campesina. Como afirma Costa (2021):

> *Muito rapidamente professoras e professores perceberam que o ensino remoto exigia muito mais do que entrar em uma sala virtual, assim como, a dura realidade que mostrava que nem todas(os)*

> *tinham às condições mínimas para acesso as salas. Professoras e professores foram criando outras estratégias para que estudantes não fossem prejudicadas(os)caso não pudessem acessar o ensino remoto. Os investimentos das(os)profissionais da educação foram e ainda são muitos, o que inclui adquirir instrumentos e ferramentas para manter o ensino em funcionamento (p. 10)*

Se reinventar passou de uma alternativa para uma obrigação e apesar do descaso com o ensino de Arte/Artes Visuais, pude presenciar professores/as se reinventando para que mesmo de longe a conexão com suas/seus estudantes continuassem viva e a chama continuasse acesa.Vídeos, áudios e imagens passaram a ser transmissoras não só de conteúdos, mas também de muita afetividade.Áudios apresentando a correção do exercício finalizados com “Estou com muitas saudades”, confortava o coração das crianças e de quem estava por perto. Os grupos de whatssApp substituíram a sala de aula, já que não tinha recursos para utilização da plataforma ClassRoom ou as aulas ao vivo na plataforma Google Meet. Para Zamperetti (2021), e “nos entremeios de tantos questionamentos, ainda é necessário pensar se a Arte na escola pode se constituir num espaço propício ao desenvolvimento das inter-relações, do estar-junto nas diferentes forma de interpretação do cotidiano” (ZAMPERETTI, 2021, p. 48).

O celular está tão exausto quanto as crianças que realizavam inúmeras atividades diariamente com prazo de entrega e cobrança de aprendizado. A diferença é que o aparelho celular não tem sentimentos, ao colocar na tomada ele recarrega, já as crianças ficam marcadas, com o psicológico afetado. Lembro de momentos de choro, de briga, de desgosto, e de cansaço, o fazer atividade raramente era prazeroso.

Destaco aqui um momento que ficou marcado em minha memória. Como trabalhei como professor de reforço escolar, ajudando alguns parentes, um deles filho de minha tia, mãe divorciada, que cria dois filhos sozinha, trabalhando como empregada doméstica, e que em momento algum parou de trabalhar por causa da pandemia; por sua falta de tempo e escolarização, pediu minha ajuda nas atividades de seu filho de 9 anos, que estuda no fundamental I. Um dia estava na sua casa, explicando o conteúdo para seu filho, a mesma disparou o seguinte comentário: “Se eu tivesse tempo iria te pagar para me dar aulas também”, aquele comentário inocente e despretensioso me tocou e gerou um impacto enorme, pois até quando

classes marginalizadas irão permanecer pagando para que os ricos permaneçam ricos e os pobres passam a viver na miséria?

Não tem como não se sensibilizar perante tal situação, é momentos como esses que te tocam a ferida, que geram ansiedade, que faz você perceber o quão injusto, desigual e cruel é o mundo em que vivemos. E, sem apoio de muitos governos, fica ainda mais difícil superar esta realidade. No contexto de pandemia e agravamento da pobreza em nosso país, o governo se ocupa em dificultar ainda mais o acesso à leitura taxando livros. É evidente que ele não dar a menor importância para as classes mais baixas, aumentando as desigualdades, excluindo parcela significativa da sociedade e mesmo promovendo um extermínio de pessoas. Já dizia Costa (2020, p. 9), “e o hoje tem sido angustiante diante do agravamento das desigualdades sociais, a partir do golpe de 2016 que retirou da presidência a Dilma Rousseff, dando início ao projeto que elegeu em 2018 um governo fascista, de extrema-direita e sua necropolítica”.

Outro ponto importante a relatar sobre o atual desgoverno no país é seu total menosprezo para com a educação. Esse projeto foi iniciado ainda no governo Temer com a implementação da lei n. 13.415/2017, que exclui os componentes curriculares sociologia e filosofia no ensino médio, e torna o ensino em tempo integral, sem levar em consideração a realidade de estudantes, e também a realidade precária das instituições de ensino público, utilizando desse mecanismo como forma de mercantilizar a educação, elevando ainda mais a educação para os ricos, e excluindo totalmente a classe trabalhadora, e os mais empobrecidos.

E agora, em tempos pandêmicos, fica evidente esse projeto fascista. Se antes, eles queriam privatizar e tornar o ensino em modalidade EAD, agora com o ensino remoto emergencial eles vêem como uma alternativa de experimentar o que tanto almejavam, mas é claro, que o ensino remoto não foi feito para as classes baixas, pois ele carece de no mínimo bons aparelhos eletrônicos e acesso à internet. Nós educandos/as e educadores/as não permitiremos tal absurdo perante a educação brasileira, lutas atrás de lutas, em busca de um mínimo de consciência perante todos, todas e todes. Enfim, não acho palavras suficientes para expressar minhas angústias vividas em 2020/2021, e minhas indignações diante da situação do país com esse desgoverno, que deixa evidente que não dá nenhuma importância para minha existência, estudante de ensino público, pobre, de família humilde, da área campesina.

4. Bibliografia

COSTA, Fábio José Rodrigues da. **@ professor@ de artes no Triângulo Crajubar.** Universidade Regional do Cariri. – Recife: Imprima, 2016.

LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil.** Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**. Acessado em 09 mar. 2021. Online. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/implicacoes-socioculturais-da-covid-19

ZAMPERETTI, Maristani Polidori**. Artes Visuais e ensino remoto:** paroxismo nas interações em tempos de pandemia. Palíndromo, v. 13; nº 29, p. 37-53, jan.-abr., 2021.

ACERVOS FAMILIARES E TECNOLOGIAS DE GÊNERO: UMA PESQUISA AUTOBIOGRÁFIA EM DIÁLOGO COM O ENSINO DE ARTES VISUAIS.

Beatriz de Jesus Sousa[1]

Resumo:

O presente artigo reflete acerca da constituição de significados a partir de imagens e acervos visuais familiares, estabelecendo relações entre visualidades, poder, gênero, cultura visual, ancestralidades e arte/educação. Partindo de diferentes referências teóricas, busca analisar as produções visuais enquanto dispositivos que operam como tecnologias de gênero. Por meio da análise de algumas imagens e atravessado por uma perspectiva autobiográfica, este estudo também propõe uma abordagem acerca de acervos visuais familiares, não constituídos formalmente, mas que participam do cotidiano, significando vidas e modos de pertencimento culturais.

Palavras-Chave: Acervos familiares. Ancestralidades. Tecnologias de Gênero. Pesquisa autobiográfica. Ensino de Artes Visuais.

Resumo em língua estrangeira:

This article reflects about the constitution of meanings from images and visual family collections, establishing relationships between visualities, power, gender, visual culture, ancestralities and art/education. Based on different theoretical references, it seeks to analyze visual productions as devices that operate as technologies of gender. Through the analysis of some images and crossed by an autobiographical perspective, this study also proposes an approach about visual family collections, not formally constituted, but that participate in everyday life, signifying lives and cultural modes of belonging.

Palavras-Chave: Family holdings. Ancestralities. Gender technologies. Autobiographical research. Teaching Visual Arts.

1. Introdução

[1] Beatriz de Jesus Sousa é discente no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (Doutorado – PPGACV/UFG) e docente do Colégio Universitário da UFMA (COLUN/UFMA). Integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação. Especialista em História do Maranhão e Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Contato: beatriz_jesus@discente.ufg.br;

O presente texto reflete acerca da constituição de significados a partir de imagens e acervos visuais familiares, estabelecendo relações entre visualidades, poder, gênero, cultura visual e arte/educação. Partindo de diferentes referências teóricas, busca analisar as produções visuais enquanto dispositivos que operam como tecnologias de gênero. Além disso, as reflexões propostas dialogam com a minha pesquisa sobre acervos visuais familiares, compreendendo-os como textos visuais que levam a problematizações sobre modos de ensinar e aprender vinculados a experiências de artesanias e conhecimentos ancestrais.

Este artigo busca pensar na possibilidade de que imagens possam mediar o conhecimento de processos educativos marcados por efeitos de gênero, que são transmitidos, construídos e/ou transformados há gerações. Nesse sentido, o exercício proposto pretende esboçar uma análise de acervos visuais como potencializadores de memórias, objetivando compreender os sentidos que podem ser produzidos a partir das histórias e memórias ativadas por imagens, pois elas são lugares carregados de humanidade e nos oferecem algo para pensar e sentir (SAMAIN, 2018).

O interesse por esta pesquisa se apoia em estudos que desenvolvi na graduação e pós-graduação, envolvendo manifestações populares no Maranhão, quando foram realizadas análises de diferentes tipos de imagens, na perspectiva da produção e da recepção, estabelecendo diálogos interdisciplinares (SOUSA, 2003, 2006 e 2015). Merece destaque nesse processo a minha origem no interior do estado, na Baixada Maranhense, e a experiência de orientar trabalhos de iniciação científica no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). Todos esses elementos e deslocamentos expandiram o meu campo de estudo e atuação, de modo que tentei aproximar a pesquisa científica da educação básica, buscando investigar a relação entre imagens, gênero, história e arte.

Portanto, o estudo proposto também apresenta um viés autobiográfico e emerge do movimento entre pesquisa, educação básica e ensino de arte, com vistas a propor novos olhares e práticas sobre esse campo, aproximando o universo escolar do cotidiano, dos saberes populares e da cultura visual (RODRIGUES, 2017).O referido recorte me estimulou a trazer os resultados dos estudos desenvolvidos para o chão da escola onde atuo como arte/educadora, com o intuito de contribuir para a formação da comunidade escolar. Desse modo, uma das experiências desenvolvidas partiu da proposição de projetos que discutiram como as manifestações artísticas podem ser percebidas enquanto tecnologias de gênero, estimulando a percepção dos

processos de criação em seus entrelaçamentos com relações sociais de gênero, através de diferentes tipos de imagens e discursos que reproduzem e naturalizam a matriz heteronormativa (SOUSA, 2020).

Nos limites deste artigo, relacionarei imagens, acervos visuais, gênero, cultura visual e arte/educação, buscando problematizar a produção de sentidos na perspectiva do poder produtivo que forja saberes e produz verdades (FOUCAULT, 2001). Posteriormente, espero aprofundar essa abordagem, situando a pesquisa no contexto dos Estudos de Cultura Visual, com o objetivo de ampliar o conhecimento nesse campo através da pesquisa de doutorado que estou iniciando.

Na estruturação do presente texto, inicialmente promoverei algumas aproximações entre arte e gênero, buscando situar o potencial das produções artísticas no contexto escolar. Em seguida, irei explorar as conexões entre cultura visual, poder, gênero e educação, esboçando possibilidades de desdobramentos desta pesquisa para o ensino das Artes Visuais.

2. Produções Visuais e Tecnologias de Gênero.

Este artigo surgiu do interesse em aprofundar questões que parecem intimamente relacionadas aos meus interesses de pesquisadora e educadora, o que pode ser confirmado por Mason (2001), quando ela afirma que as mudanças na vida profissional influenciam a pesquisa. Para Mason (2001), a autobiografia e a história de vida podem ser usadas como método. Nessa direção, ela produziu reflexões a partir de imagens que foi recolhendo durante sua vida, e desse modo, inovou ao produzir narrativas autobiográficas por meio dessas imagens e objetos que marcaram a sua trajetória em algum momento.

Hoje, percebo que talvez esteja traçando uma trajetória parecida quando profissionalmente fui sendo marcada por pessoas, lugares e imagens que ampliaram a minha visão de mundo e me estimularam a desenvolver pesquisas e trabalhos educativos que contribuem para o desenvolvimento de uma proposta educativa em artes visuais comprometida com novas abordagens, rompimento de hierarquias, abertura à diversidade e diálogos interdisciplinares.

Observando sob esse prisma, a minha preocupação em compreender a relação entre arte e gênero teve como marco teórico importante os estudos que realizei acerca das experiências sociais de gênero desenvolvidas por mulheres que

trabalham na produção artesanal no Maranhão (SOUSA, 2006 e 2015). Nesses contextos, tive contato com muitas produções visuais e sujeitos que me atravessaram e marcaram profundamente. Para Rosa (2015), os deslocamentos territoriais afetam os sujeitos que participam desses processos, produzindo mudanças de diferentes ordens e acionando subjetivações. Portanto, sinto que a repercussão desses processos de deslocamento chega a este texto, quando busco pensar a esfera pessoal, acadêmica e profissional, em um estudo que integra diferentes categorias estudadas ao longo dos anos.

Um conceito a ser ressaltado nessa trajetória, responsável por mudanças epistemológicas fundamentais nos meus estudos, foi a compreensão do gênero enquanto categoria de análise (SCOTT, 1999) e como um jogo de interpretações do corpo e uma instituição social mutável e histórica (BUTLER, 2006). Em diálogo com essa perspectiva, o conceito de matriz de inteligibilidade heteronormativa me ajudou a compreender como o efeito do gênero é naturalizado em noções pressupostas do masculino e do feminino.

Acerca do processo de naturalização da heteronormatividade, Butler (2003) salienta que essa matriz se refere às práticas reguladoras que constituem identidades por meio de normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas, em um movimento cujo poder cria o gênero, ao mesmo tempo em que é gerado na sua performance produtiva. Esse poder produtivo, já analisado por Foucault (2001), gera saber e produz verdade, criando efeitos de gênero cujo resultado é a percepção da heteronormatividade como algo normal. Assim, ao mesmo tempo, todas as performances de gênero diferentes são vistas como abjeções ou desvios da norma.

Não é fácil superar esse enfoque e perceber o gênero como um mecanismo que se constitui na norma e que constitui a norma, que se reconstrói permanentemente por meio de nomeações discursivas atribuidoras de comportamentos a homens e a mulheres. Contudo, é fundamental superar as abordagens que limitam as identidades ao pensamento dicotômico e que reificam as noções de “masculino” e “feminino” como dados imutáveis da natureza.

Nessa perspectiva, venho propondo estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas, que estimulem o reconhecimento de outras identidades e ultrapassem os limites da binaridade heterossexual. Pretendo, dessa forma, contribuir para a superação do jogo dessas polaridades (SOUSA, 2020). Logo, respaldada por essa perspectiva teórica, eu assumi a possibilidade da desconstrução como uma questão

pessoal e política, incluindo o contexto escolar como um lugar privilegiado para promover a discussão sobre os enlaces entre artes visuais e gênero, pois acredito que análises de imagens, estudos teóricos, discussões e produções artísticas possibilitem uma nova compreensão sobre como a arte é marcada pelo gênero e o representa, num processo em que também é responsável pela sua constituição.

Lauretis (1994) emprega o termo “gendrado” para designar algo marcado por especificidades de gênero. Baseando-se na abordagem desenvolvida por Foucault sobre poder produtivo e tecnologia política, Lauretis propõe a compreensão do gênero como efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de tecnologias sociais (como o cinema), discursos, epistemologias, práticas institucionalizadas e cotidianas. Portanto, diferentes manifestações artísticas podem ser percebidas como tecnologias de gênero no contexto escolar.

No projeto “Intervenções artísticas no COLUN: Educação, diversidade e desenvolvimento”, almejei “salientar diferentes cartografias de gênero, como uma estratégia para ampliar a visão sobre a diversidade de existências e tentar desconstruir mitos que naturalizam certas representações” (SOUSA, 2020, p. 87). Desenvolvida por estudantes do ensino médio, sob minha orientação, a imagem seguinte apresenta a intervenção artística “O que é ser homem?”, no COLUN/UFMA:

Figura 1 – O que é ser homem? Intervenção artística no pátio do COLUN / UFMA. São Luís – Maranhão. Acervo do projeto. 2018.

Essa intervenção foi elaborada a partir de várias imagens, de diferentes contextos, focando nas representações de homens. Assim, é esperado que um olhar atento perceba modos de vestir diferenciados, culturas, etnias e tempos variados. Há no centro do trabalho duas fotografias maiores que problematizam o seu questionamento: a primeira, naturalizada pela mídia, foca no galã que desperta o interesse pelo seu corpo “natural” e seu comportamento social; abaixo, a segunda

fotografia apresenta um homem trans, provocando reflexões acerca da masculinidade construída física e socialmente. Essa intervenção motivou questionamentos sobre os homens e oportunizou o pensamento sobre a crise do masculino. Ela também possibilitou a reflexão acerca do conceito de masculinidades, pois exibiu imagens de homens em diferentes épocas, expondo seus corpos marcadamente sociais, com especificidades de gênero que não costumam ser compreendidas como características de homens na perspectividade da heteronormatividade. Ao pesquisar essas imagens, foram selecionadas representações de homens que abraçam e beijam homens, que usam saia, que possuem cabelos compridos, que são negros, gays e/ou trans.

A questão principal almejada por essa proposta foi abrir fissuras na matriz heteronormativa e criar espaços de visibilidade para as múltiplas identidades de gênero, pois acredito que as artes visuais e as produções visuais de modo geral podem promover a consciência política de que é legítima a existência de outras formas de viver e constituir experiências corporais diferenciadas do padrão normativo.

É fundamental frisar que, ao estudar a relação entre arte e gênero, não podemos ignorar que a representatividade das mulheres no mundo da arte é fortemente abalada por discursos apoiados em relações sociais assimétricas e androcêntricas. Acerca dessa questão, através de uma pesquisa focada em 11 livros usados em cursos de graduação em artes visuais no Brasil, foi verificado “que 90,9% dos artistas citados neles são homens – 2.222, ante 215 mulheres, sendo que sobre 6 delas não consta nenhuma informação” (ITAÚ, 2019, p. 04). Barbosa (2019) evidencia que essa invisibilidade se torna mais grave quando são considerados fatores como gênero, raça ou classe social.

Todavia, pesquisas também têm constatado fissuras nessas camadas de ocultamento, como na exposição “Histórias das Mulheres: artistas até 1900”, que apresenta várias histórias por meio de obras de mulheres de diferentes continentes e épocas (HISTÓRIAS, 2019). Percebo que essa exposição merece ser destacada como uma importante tecnologia de gênero na perspectiva da desconstrução do paradigma de superioridade dos homens e da sua genialidade na arte. Acerca dessa questão, Loponte esclarece que se constituiu uma pedagogia que naturaliza e legitima o corpo das mulheres como objeto de contemplação, na perspectiva do olhar dos homens. Ela é elaborada por meio de imagens e textos, que constroem uma narrativa sobre as mulheres como sendo a verdadeira e única (LOPONTE, 2008, p. 152).

Contudo, a história de mulheres artistas do passado e da contemporaneidade traz visibilidade a modos de existir e a corpos que costumam ser ocultados na história da arte oficial.

Para enfrentar a invisibilidade das mulheres artistas no contexto da escola, desenvolvi projetos que contaram com a colaboração de professores e professoras, assim como de estudantes da graduação vinculados/as ao PIBID de Estudos Africanos e estudantes da educação básica do Colégio Universitário, que desenvolveram diversas proposições educativas, dentre as quais vale destacar a exibição do filme "Estrelas Além do Tempo", a análise sobre o livro "Senhora Einstein", o debate sobre "Cultura, arte e gênero: as mulheres no mundo da música", a realização de atividades sobre "Gênero, Sexualidade e Raça" e quatro intervenções artísticas na escola.

Os projetos propiciaram o trabalho colaborativo, abordando assuntos como as relações de gênero, a diversidade na escola, a importância da educação, da tolerância e do respeito à diferença. Por meio da arte, tivemos contato com a experiência criadora e sensível que nos tocou profundamente e deixou marcas no espaço físico da escola e na formação humana das pessoas envolvidas.

3. Cultura Visual, Poder, Gênero e Educação

O cinema também pode ser explorado no desenvolvimento de novas pedagogias de gênero que valorizem as mulheres e assegurem sua visibilidade. Há uma rede de produção de visualidades, que segundo as análises de Foucault (2001) e Mirzoeff (2016), articula representação, poder cultural e produção de verdades.

Vale lembrar que em muitos momentos da história da arte, as mulheres foram silenciadas como artistas. Entretanto, é fundamental que divulguemos como elas estiveram lá e frequentemente foram invisibilizadas. Suas histórias demonstram como os corpos e as identidades ganham sentido socialmente, por meio de redes de poder que participam da sua constituição (LOURO, 2000).

Apesar das limitações impostas pelas concepções binárias, as descontinuidades e transgressões existem e resistem (LOURO, 2018, p. 67). As normas regulatórias são incapazes de conter os desvios e as transformações dos corpos, mas, a hierarquia na criação e representação artística também atinge corpos de pessoas trans e negras. A busca pela compreensão dessas redes de poder que

qualificam certos corpos como matáveis me aproximou de um olhar mais amplo sobre as identidades de gênero e proporcionou que eu percebesse a importância de sermos sensíveis a tantos “outros” que não costumamos pensar ou imaginar como existências possíveis, pois perdem até mesmo o direito à representação. São invisibilizados, esquecidos e eliminados do ponto de vista das imagens e da existência.

Ao me deparar com as exclusões advindas da binaridade heteronormativa, a pesquisa de Dias (2011) me ajudou a subsidiar teoricamente estudos de enfrentamento ao preconceito e abertura curricular à diferença, pois ele relaciona gênero, sexualidade, educação e cultura visual, com o propósito de discutir conceitos invisíveis, não autorizados pelo currículo. Além disso, almeja desconstruir binômios e subverter arranjos institucionais. Esse autor compreende as visualidades como processo de construção de sentidos e relaciona o cinema ao processo de constituição de identidades, situando o olhar *queer* como um local de consolidação e contestação em um contexto educacional pós-moderno. Sua proposta visa romper com hierarquias a partir de percursos curriculares com perspectivas inclusivas, que se abram ao estudo de diferentes produções da cultura visual.

Portanto, acredito que a proposta de pensar o cinema por meio de abordagens de gênero trará consequências positivas para o contexto educativo, pois ampliará a compreensão da diferença enquanto condição fundamental para uma sociedade democrática. Afinal, produções visuais e audiovisuais têm a capacidade de tocar profundamente a percepção humana. E a arte, segundo Barbosa (2005), é uma linguagem aguçadora de sentidos que transmite significados de um modo que outras linguagens não conseguem transmitir.

4. Acervos Visuais Familiares e Efeitos de Gênero

Assim como Mason (2001) constituiu seu acervo a partir de imagens e objetos variados que foi reunindo ao longo da sua vida e dos deslocamentos territoriais realizados, percebi a presença de acervos visuais familiares não construídos formalmente, mas cujo significado pessoal denotava profunda ligação com histórias, pessoas, saberes e práticas de sociabilidade. A possibilidade de analisar esses acervos visuais e processos educativos remonta às pesquisas na região da Baixada Maranhense, onde localizei fortes elementos de ancestralidades indígenas e africanas nos modos de fazer artesanais. Nessas peregrinações acadêmicas, tive contato com

muitos lugares e pessoas, que me aproximaram de imagens e objetos, tocando-me enquanto educadora, mulher e nativa da região pesquisada. À luz dos estudos de Mondzain (2015), vejo que essa possibilidade pode ser situada na própria compreensão do surgimento do espectador através do gesto criador da imagem. Afinal, parece haver um diálogo silencioso em que olhar para a imagem é também o momento de criação do sujeito que observa a si mesmo espelhado naquilo que é observado. Abaixo, trago imagens de objetos que integram o meu acervo pessoal e que me estimulam a aprofundar essa perspectiva:

Figura 2 – Pano decorado com fuxicos, panela de cerâmica, fuso de madeira e colcha de retalhos. Fotografias. São Luís – Maranhão. Acervo Pessoal. 2020.

Ao analisar essas imagens sinto como se estivesse revendo a história das mulheres da minha família, dos encontros étnicos que definiram a nossa cultura e a minha formação enquanto pesquisadora. Um olhar atento me apresenta os entrelaçamentos vividos entre etnia, gênero, classe e outros marcadores de identidade que podem ser reconhecidos por meio das pessoas e de suas experiências registradas nesses objetos de memória, guardados por carregarem significados simbólicos e vínculos afetivos de uma época que deixou suas marcas. Pedindo um minuto de atenção, parece-me que essas imagens podem proporcionar um tempo fundamental para o entendimento de processos vivenciados no passado e no presente.

Alloa (2015) chama atenção para a necessidade de se refletir sobre as imagens, tentando penetrar o espaço de suspensão que elas criam. Ele salienta que as imagens têm a capacidade de provocar, de estimular, de fazer pensar. Elas exigem um tempo de reflexão e, por meio de sua materialidade, provocam o olhar e criam o seu tempo de pensatividade. As imagens requerem outra forma de pensar, despojada de certezas e aberta às experiências da imaginação. Dessa forma, no tempo propiciado por essa imagem, vejo a época das minhas avós, tias, mães e suas

experiências de mulheres que, ao trabalhar com as mãos, também se libertavam e participavam da manutenção dos seus lares. Mulheres que costuravam, modelavam, teciam, cozinhavam. Mulheres trabalhadoras, autônomas e com uma religiosidade forte, marcada por influências indígenas, negras e brancas.

Por esse viés, as imagens citadas também evocam silenciamentos e reafirmações culturais ligadas a conhecimentos indígenas na Baixada Maranhense, mas que estão relacionados a contextos mais amplos. Mirzoeff (2016) aborda a relação entre visualidades e poder a partir da perspectiva histórica. Ele salienta estar "usando a frase *o direito a olhar* ao invés de uma forma baseada na liberdade para insistir na [...] reivindicação de uma autonomia com base em um de seus primeiros princípios: o direito à existência." Portanto, as imagens me provocam em relação a questões de visualidades dominantes, contra visualidades e relações de poder. Penso em quantas vidas não são vistas porque sua existência tem sido negada.[2]

Essas imagens apresentam efeitos de gênero e me levam a refletir sobre relações sociais. Elas me falam sobre as mulheres artesãs que aprenderam com suas ancestrais os saberes do tear, da argila e da agulha. Promovem um encontro com a morte e acendem a chama da vida simbólica. Para Farge (2017), o contato com o arquivo provoca um efeito de real, pois ele revela um não dito e produz a sensação de captura da realidade. Para mim, essas imagens tocam o passado e estão repletas de sentidos que não poderão ser ressuscitados, mas, talvez, em parte possam ser compreendidos e analisados.

5. Considerações Finais

A experiência de viver uma pandemia certamente reafirmou o lugar das artes na nossa humanização. E nós precisamos da arte porque ela é uma forma de construção de sentidos. Como diria Duarte Júnior (2005, p. 19): "A vida tem que fazer sentido. Temos de possuir nossos valores, sonhos e ideais, em função dos quais nos manteremos vivos".

[2] Rolande (2018) analisa a presença indígena nos municípios de Pinheiro, Presidente Sarney e Pedro do Rosário, na Baixada Maranhense, e salienta que a maior parte das pessoas entrevistadas relatou que seus bisavôs foram "pegos no mato a cachorro", descrevendo o violento ato de domínio sobre os indígenas daquela região. Andrade (2008), no livro Terra de Índio, também demarca a presença indígena nessa região. Araújo (2017) investiga o contato entre a pajelança de negro e indígenas na década de 1970.

Por tudo isso, questiono-me sobre como será o mundo pós-covid-19. Sei que a resposta está por ser construída, mas precisamos ter esperança e buscar experiências com o sensível. E, enquanto isso, aproveitando as condições possíveis desse momento, nós aprendemos que temos alternativas viáveis de vivência estética nas nossas casas, haja vista que podemos ampliar nosso repertório, visitando exposições virtuais, dialogando com memes, assistindo a filmes, performances e espetáculos por meio dos espaços virtuais disponíveis.

Também podemos e precisamos nos encantar com o universo estético dos nossos lares, revisitar nossa rotina, percebendo, como ela, na verdade, não se repete, pois, como adverte Lucinda (1997), todo dia é novo. Assim, por meio desta pesquisa, pretendo ressignificar imagens do cotidiano e, no futuro, um resultado pode ser a elaboração de uma proposta pedagógica que valorize as curadorias locais, em espaços informais, reconhecendo e sistematizando as produções visuais da comunidade. Espero que seja uma forma de aproximar os saberes e valorizar a diversidade cultural, promovendo práticas de olhar o entorno, dialogando com a sua própria história e compreendendo a complexidade das manifestações artísticas na contemporaneidade.

6. Referências

ALLOA, Emmanuel (org.) Entre a transparência e a opacidade. In: _____ **Pensar a Imagem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp. 7-22.

ANDRADE, Maristela de Paula. **Terra de Índio:** identidade étnica e conflito em terras de uso comum. São Luís: Edufma, 2008.

ARAUJO, Raimundo Inácio Souza. **O reino do encruzo:** história e memória das práticas de pajelança no Maranhão (1946-1988). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro como as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. Mulheres: arte, artesanato, design. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (orgs). **Mulheres não devem ficar em silêncio:** arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

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

_____. **O gênero é uma instituição social mutável e histórica**. Net. IHU On-Line. Entrevista concedida a Revista IHU On-Line. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihuonline/index.php?/> Acesso em: 28 de outubro de 2006.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual.** Brasília: UnB, 2011.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 16 ed.Campinas, SP: Papirus, 2005.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** São Paulo: EDUSP, 2017.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. (p. 1-14)

HISTÓRIAS das Mulheres: artistas até 1900. Disponível em: https://masp.org.br/exposicoes/historias-das-mulheres. Acesso em 11 nov. 2019.

ITAÚ CULTURAL. In: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Histórias das Mulheres, Histórias Feministas.** São Paulo: MASP, 2019.
LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e Impasses:** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
LOPONTE, Luciana Gruppelli. PEDAGOGIAS VISUAIS DO FEMININO: arte, imagens e docência. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.148-164, jul./dez. 2008.
LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
_____. **Um corpo estranho**, Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=KN0lDwAAQBAJ&pg=GBS.PT3. Acesso em: 23 out. 2019.
LUCINDA, Elisa. **Parem de falar mal da rotina.** 1997.Disponível em: https://petalasliterarias.wordpress.com/tag/poesia/. Acesso em: 23 mai. 2020.
MASON, Rachel. **Por uma Arte – educação Multicultural**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.
MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 18 ago. 2020. doi:http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472.
MONDZAIN, Marie-José. **Homo spectator.** Lisboa: Orfeu Negro, 2015, pp. 29-41.
RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso. Autobiogeografia como metodologia decolonial. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DEPESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26, Memórias e Inventações, 2017, Campinas. Anais eletrônicos [...] Campinas: ANPAP/Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3148-3163. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/PA/26encontro_____RODRIGUES_Manoela_dos_Anjos_Afonso.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.
ROLANDE, Josinelma Ferreira. **ENTRE O ESCRITO E O NARRADO:** sobre os povos indígenas da Baixada Maranhense. In.: Anais [da] I Jornada Internacional de Ciências Humanas [recurso eletrônico]: interdisciplinaridade e educação / organizado por Dimas dos Reis Ribeiro e Eladio Sebastian Heredero. – São Luís: Edufma, 2018. (p. 428-434).
ROSA, Aline Nunes da. **Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos** – narrativas a partir de deslocamentos territoriais. Universidade Federal de Goiás: PPGACV, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/tese_ALINE_NUNES_completa_final_-_maio_2015_-_teste_2.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.
SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (Org.) **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018. 2ª reimpressão.
SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**: mulher e educação. Volume 15, nº 2, jul/dez de 1999.
SOUSA, Beatriz de Jesus. **Um olhar sobre as diferenças:** análise da percepção do público que assistiu ao "Terreiro em Festa". São Luís, 2003. 112 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Artística) – Universidade Federal do Maranhão.
_____. **Mulheres que tecem histórias**: uma abordagem sobre a produção da renda de bilro na Raposa a partir do trabalho feminino. 2006. 106 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em História do Maranhão) – Universidade Federal do Maranhão, 2006.
_____. **Tramas de Gênero:** um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA. São Luís: EDUFMA, 2015.
_____. Artes Visuais e Gênero: proposições para compreensão de corpos e identidades no contexto escolar. *In*: NASCIMENTO, Fernando Augusto do; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa; OLIVEIRA, Fernanda Areias de (org.). **Arte, Gênero, Sexualidade e Educação**: saberes e práticas de equidade na escola. São Luís: EDUFMA, 2020.