

VIA
CRUZAMENTOS
FÉRREA



incomum

revista

v.3 n.4 | 2022

DOSSIÊ
**PARE, OLHE, ESCUTE:
CRUZAR EXPERIÊNCIAS
NO ENSINO DE ARTE**

Anais do I Seminário de
Pesquisa do Mestrado
Profissional em Artes / IFG
Rede PROFARTES





incomum

revista

v.3 n.4 | 2022

Instituto Federal de Goiás - IFG

Campus Aparecida de Goiânia
Aparecida de Goiânia - Goiás - Brasil

Revista do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação,
Profissionalização e Comunidades - INCOMUM

V.3, n.4 - 2022

ISSN: 2675-7176

Editores:

Alexandre José Guimarães
Roberto Rodrigues
Rousejanny da Silva Ferreira
Tainá Dias de Moraes Barreto

Fotografia de capa: Alexandre Guimarães
Identidade visual e projeto gráfico: Alexandre Guimarães

Os autores dos artigos são responsáveis pelo seu conteúdo e opiniões,
bem como pela sua revisão textual.

Aparecida de Goiânia - Goiás - Brasil
Novembro de 2022



Indexação:





DOSSIÊ

PARE, OLHE, ESCUTE: CRUZAR EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE

Anais do I Seminário de Pesquisa
do Mestrado Profissional em Artes / IFG

Página do evento:

<http://www.ifg.edu.br/profartes?showall=&start=2>

Evento realizado com recursos obtidos pelo
Edital 08/2021/PROEX/IFG.

Organização do evento

Dr. Alexandre José Guimarães
Presidente da Comissão
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Ana Lara Vontobel
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr.ª Luciana Gomes Ribeiro
Instituto Federal de Goiás - IFG

Me. Roberto Rodrigues
Instituto Federal de Goiás - IFG

Cinara Santana
Bolsista
Discente da Licenciatura em Dança - IFG

Ysaías Cardoso Martins
Bolsista
Discente da Licenciatura em Dança - IFG

Comitê Científico

Dra. Lucia Gouvêa Pimentel
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Dra. Alba Pedreira Vieira
Universidade Federal de Viçosa - UFV

Dr. Jonas de Lima Sales
Universidade de Brasília - UnB

Dra. Andreia Aparecida Paris
Universidade Regional do Cariri - URCA

Dr. Alexandre José Guimarães
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr.ª Ana Lara Vontobel Fonseca
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr.ª Ana Rita da Silva
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Cristiano Aparecido da Costa
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr.ª Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr.ª Luciana Gomes Ribeiro
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr.ª Mônica Mitchell de Moraes Braga
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr.ª Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Eliton Perpetuo Rosa Pereira
Instituto Federal de Goiás - IFG

Me. Paulo Reis Nunes
Instituto Federal de Goiás - IFG

Me. Roberto Rodrigues
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Flávio Gomes de Oliveira
Universidade Federal de Goiás - UFG

Dr.ª Leda Maria de Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiás - UFG

Dr.ª Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás - UFG

Apresentação

Pare, olhe, escute: cruzar experiências no ensino de arte foi o tema do I Seminário de Pesquisa do Mestrado Profissional em Artes do IFG. O evento, realizado entre os dias 26 a 28 de maio de 2022, foi um convite a professores/as pesquisadores/as em Artes a parar, olhar atentamente, escutar, sob estado de alerta, para a área e a categoria profissional. Nessa parada, cruzaram-se experiências que vêm da escola, relatadas pelas pesquisas de quem vive a docência em Arte na Educação Básica. Nesse sentido, o seminário cruzou experiências das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro e áreas afins, em trilhas de risco, que permeiam a atuação e a profissionalização docente.

Há algumas razões para comemorar esta publicação. A primeira diz respeito a suprir a carência de estudos, na pesquisa educacional brasileira, acerca do trabalho de professores e professoras que atuam para o desenvolvimento do pensamento estético dos/das estudantes, através do Ensino de Arte. Outra razão refere-se ao fato de oferecer aos autores e autoras a oportunidade de divulgar seus trabalhos e pesquisas num país cujos gestores têm, nos últimos quatro anos, negado os saberes científicos, ao tratar com descaso a educação pública, bem como os artistas, professores, pesquisadores e intelectuais. Finalmente, é motivo de comemoração publicar o resultado de parte de um muito esperado encontro presencial, depois de dois anos da pandemia da Covid, no IFG - Campus de Aparecida de Goiânia, onde foi possível estar juntos, cruzar olhares e ideias, comunicar e escutar projetos de pesquisa e ações de ensino-aprendizagem em artes.

Parar, olhar e escutar significa analisar esses últimos anos de luto e de luta. Por esse motivo os textos aqui apresentados são resultantes de atos de coragem, sobrevivência e resistência. São relatos que compartilham as ideias, ações e tensões propostas e/ou vivenciadas por docentes-artistas-pesquisadores em busca de mudanças na vida dos educandos e educandas. Trata-se de um "pare olhe escute" seguido de um "cruzar experiências no ensino de Arte"; portanto, de um parar sem esperar, mas sim esperar, tal como ensinou Paulo Freire em sua Pedagogia da Esperança: "Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..."

Esta publicação reúne 35 trabalhos (artigos completos) apresentados em forma de comunicação oral, onde foram compartilhadas experiências advindas de práticas artístico-pedagógicas de professores/as de Arte; projetos de pesquisa de discentes da Rede PRO-FARTES, bem como de outras Instituições e programas de pós-graduação. Assim, este dossiê traz uma pluralidade de estudos, ações e reflexões que permite avaliar as práticas de ensino já consolidadas, bem como vislumbrar novas propostas pedagógicas, no movimento contínuo de esperar um futuro melhor à educação na área de Artes, no Brasil. Boa leitura!

**Artigos
completos
apresentados
em forma de
comunicação
oral.**

EIXOS TEMÁTICOS:

Pesquisa em Ensino de Artes Visuais

Pesquisa em Ensino de Dança

Pesquisa em Ensino de Música

Pesquisa em Ensino de Teatro

Pesquisa em Artes e áreas afins



AUDIODRAMA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Abilio de Jesus Carrascal
Ana Lara Vontobel Fonseca

Resumo

Este artigo versa sobre a proposta de pesquisa qualitativa em arte a ser realizada no programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) do IFG – Campus Aparecida de Goiânia. Nessa pesquisa educacional metodologicamente referenciada na *a/r/tografia* e na pesquisa-ação (Thiollent, 1986) será elaborada coletivamente uma obra de *audiograma*, ou *rádio-teatro*, com alunas e alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG – Campus Águas Lindas. Será adotado o formato de projeto de ensino com vistas a experienciar conteúdos de iniciação teatral baseados nas sistematizações de Constantin Stanislavski (2000) para o que diz respeito à atuação teatral e construção de personagens, formar o conceito de *audiograma* amparados nas experiências em *rádio-teatro* registradas por Mirna Spritzer (2005), bem como *a/r/tografar* (Dias; Irwin, 2013; Oliveira; Charréu, 2016) um artigo descrevendo todo o processo de aprendizagem e de criação artística. A investigação prevê também a observação da utilização de tecnologias de gravação, edição e distribuição do *audiograma* no contexto social das/os alunas/os. Partindo da abordagem histórico-cultural sobre a adolescência enquanto etapa do desenvolvimento humano, objetiva-se vivenciar as técnicas de *rádio-teatro* levando em consideração a formação do conceito de teatro em *audiograma* como apreensão da técnica na criação estética para a expressão do adolescente em seu contexto social.

Palavras-chave: rádio-teatro, audiograma, Pedagogia do Teatro, Processo de Criação

AUDIODRAMA IN SCHOOL: A THEATRICAL EXPERIENCE WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

This article is about the research essay in arts to be held in the master of arts program profartes of IFG - Campus Aparecida de Goiânia. In this arts-based educational research that also foresees the action-research perspective of THIOLLENT(1986) we will collectively elaborate an audiograma, or radio-theater work with students from the first years of technical courses integrated to high school from IFG - Campus Águas Lindas in a teaching project format in order to experience contents of theatrical initiation based on Constantin Stanislavski's systematizations (2000) for what concerns theatrical performance and character construction, and to form the concept of audiograma based on experiences in radio theater recorded by Mirna Spritzer (2005). *a/r/tograph* (DIAS, IRWIN, 2013) (OLIVEIRA, CHARRÉU, 2016) a paper describing the whole process of learning and artistic creation. The research also foresees the observation of the use of technologies of recording, editing and distribution of the audiograma in the students' social context. Starting from the cultural-historical approach about adolescence as a stage of human development, we will approach and work the radio-theater techniques taking into consideration the formation of the concept of theater in audiograma, as apprehension of technical experience in aesthetic creation for the expression of the teenager in his social context.

Keywords: radio-theater, audiograma, Theater Pedagogy, Creation Process



Introdução

Este artigo descreve a pesquisa em andamento proposta para a titulação de Mestre em Arte no Programa de Pós-graduação Prof-Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. Trata-se de uma pesquisa educacional em arte e na arte que tem como objetivo a criação e a difusão de uma obra de *audiodrama* (modalidade artístico-teatral com foco na dramatização essencialmente sonora) com discentes do Ensino Médio do IFG, campus Águas Lindas.

A motivação para essa pesquisa vem de minha experiência como técnico em eletrônica, artista (musical e teatral) e professor de teatro. Em minha trajetória pessoal me formei inicialmente como técnico em eletrônica na Escola Técnica Federal de Goiás, atual campus Goiânia do Instituto Federal de Goiás. Neste período, iniciei o estudo e a vivência teatral por ser essa uma das opções de atividade artística obrigatória que a escola oferecia e, ao mesmo tempo, fui bolsista nesse espaço atuando nas áreas técnicas teatrais de iluminação e sonorização. Um pouco depois me formei como bacharel em Artes Cênicas pela UFG e também ingressei na Companhia de *Teatro Nu Escuro*, da qual sou integrante até hoje trabalhando como ator, mas também sou responsável muitas vezes por conduzir formações e elaborações musicais nas dinâmicas de criação teatral. Ainda fazendo parte desta trajetória, fui servidor público estadual trabalhando como técnico radialista na operação de áudio e sonoplastia e hoje estou atuando como professor de Arte no ensino médio.

Este pequeno relato serve para mostrar como as questões técnicas musicais e sonoras e a atividade de criação teatral sempre estiveram entrelaçadas em minha trajetória como professor, como criador artístico e agora como pesquisador, explicando assim a opção investigativa de uma proposta de experiência criadora teatral na escola por meio do *audiodrama*.

Nesse percurso, em especial como professor, pude perceber que na maioria das vezes a(o) aluna(o) da escola pública ingressa no ensino médio com uma ideia comum de teatro que pouco tem a ver com os reais processos teatrais. Em arguições e diagnósticos realizados em sala de aula de maneira escrita, pude perceber que todos têm uma ideia formada da história de, por exemplo, *Romeu e Julieta*, mas praticamente nenhum conhece os pormenores poéticos de seu fio dramático. Todos sabem quem é Shakespeare, mas poucos leram ou



tiveram contato efetivo com o texto ou com a montagem de algum autor clássico, brasileiro ou não. Várias vezes, relatando que sou ator teatral, ato contínuo, alunas(os) ou não me perguntam: “Ah é? E onde é o seu teatro?”, o que demonstra o equívoco no reconhecimento da dinâmica do trabalho teatral, que faz mais sentido quando pensamos na organização e na concepção do conjunto de elementos escolhidos em determinada obra cênica a ser levada a vários espaços, teatros ou não, do que em um lugar fixo. Talvez fizesse mais sentido a pergunta: “Qual é seu teatro? Que teatro você faz?”. Esse desconhecimento da natureza do trabalho estético se expande mais ainda quando especificamos a linguagem teatral em suas variantes, como o teatro de rua, de bonecos e o *audiodrama*.

Nesta perspectiva, pretendo trabalhar com os estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Goiás – campus Águas Lindas, partindo dos conceitos pré-estabelecidos de teatro e suas possibilidades estéticas com o intuito de formar e/ou ampliar esses conceitos utilizando o audiodrama como formato de produção artística. A partir desta elaboração coletiva, viso um processo que me possibilite partir da realidade do jovem do município de Águas Lindas para a construção dramaturgica e do trabalho em audiodrama propriamente dito.

Durante o período de ensino remoto emergencial, como docente de Artes do IFG/Campus Águas Lindas, utilizando como ferramentas pedagógicas videoaulas, videoconferências, plataformas digitais, *podcasts*, redes sociais (*WhatsApp, Instagram, TikTok, Facebook*), constatei que a maioria dos jovens já tinha contato e familiaridade com esses conteúdos e linguagens. As redes sociais em especial inquestionavelmente fazem parte da dinâmica de vida, de relacionamentos interpessoais e do fluxo de informações de conteúdos audiovisuais e formativos. Esta peculiaridade (e quase necessidade) contemporânea do uso dessas ferramentas de comunicação a distância e de expressão social é muitas vezes colocada pelo próprio corpo docente como um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem e para a relação que os/as alunos/as estabelecem com o conhecimento, pela sua superficialidade de comportamento e por falta de relevância nos conteúdos. Por isso, esta experiência busca também oferecer uma possível integração entre as tecnologias cotidianas dos estudantes e a experiência de criação e fruição artística no contexto escolar.

Neste sentido, pretendo contribuir com uma possibilidade que possa agregar aos recursos educacionais a reflexão por meio de uma experiência que aproxime a tecnologia (que já é familiar e cotidiana à juventude do ensino médio hoje) do ensino de arte, em especial, do teatro. Músicas, *podcasts, fanfics* já são conteúdos encontrados exclusivamente



em formato sonoro e são consumidos por essa juventude. Portanto, pode ser, de alguma maneira, uma possibilidade de aproximar a tecnologia dos celulares, muitas vezes “diabolizada” no contexto escolar, e torná-la elemento integrante do contexto pedagógico.

Ademais, uma vez consideradas as peculiaridades do período de desenvolvimento psíquico humano chamado de adolescência, sob a luz do materialismo histórico-cultural, pretendo oferecer a estes docentes a vivência de elementos técnicos de teatralidade e de comunicação que possam apontar pistas e caminhos para exercitarem “sua voz” nos contextos sociais em que convivem: a escola, a comunidade, a cidade, a nação. Um meio pelo qual possam dividir técnica e esteticamente suas angústias, suas reivindicações, suas alegrias, sua(s) identidade(s).

Considero que esta pesquisa seja uma experiência que estrategicamente possa aproximar o alunado do aprendizado e do entendimento dos conceitos teatrais, facilitando tanto enfrentamentos pessoais (como a timidez, muito recorrente nesta fase do desenvolvimento humano) quanto barreiras situacionais, como a que temos enfrentado no ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia, por ser uma construção artística teatral coletiva passível de ser realizada de maneira remota. Ressalto que, entre outras coisas, pretendo investigar se o audiodrama, sendo uma linguagem teatral que não necessita da presença física junto à plateia, pode se configurar como uma estratégia de gradativa desinibição daquelas(es) alunas(os) que se interessam pela linguagem teatral, porém têm na timidez, muitas vezes característica do adolescente, uma barreira para a vivência de experiências teatrais.

Notas sobre o Audiodrama

O meio de comunicação radiofônico teve seu auge no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960. Com o aprimoramento e a popularização da tecnologia da teledifusão, o rádio vai progressivamente perdendo espaço na vida do brasileiro como meio de comunicação em massa. Em contrapartida, desde os anos 2010, podemos perceber a popularização crescente de elaborações informativas e de entretenimento, de formato exclusivamente sonoro, através da internet. Os chamados *podcasts* são conteúdos livres de temas, duração e estética que, de certa maneira, subverteram o formato radiofônico, tanto em sua linguagem como em sua tecnologia de difusão. Quando nos referimos à produção de conteúdo dramático em formato sonoro, a bibliografia ainda está historicamente muito referenciada à radiodifusão e, por esse



motivo, ainda encontramos nos termos *rádio-novela*, *rádio-teatro*, *peça radiofônica* e similares a grande referência em nomenclatura relativa a essas produções. Nesta pesquisa opto por utilizar o termo *audiodrama* na intenção de abarcar a manifestação que contenha características dramáticas, dramatúrgicas e teatrais realizadas apenas por meio sonoro, sem que necessariamente dependam dos meios radiofônicos de difusão para a apreciação do público. Quando utilizar citações diretas, manterei os termos originais adotados pelos autores, geralmente “rádio-teatro” e “peça radiofônica”.

Conforme verificado em dicionário on-line – “dicio” (2009), o vocábulo “drama” se refere a:

Qualquer peça ou composição teatral, feita especialmente para ser encenada. / [Teatro] Peça teatral de tom menos pesado que a tragédia, em que o cômico pode se misturar ao trágico/ (...) [Figurado] Acontecimento patético ou comovente. / [Figurado] Sucessão de acontecimentos em que há agitação ou tumulto. / [Figurado] Circunstância caracterizada pela tragédia, desgraça, acidente, crime ou outros eventos de teor idêntico: drama dos sem abrigo. / [Psicologia] Condição de comoção causada por uma experiência desgastante ou de sofrimento. (...) / [Teatro] Arte de representar; arte dramática. (...) [Etimologia] A palavra drama deriva do grego “dráma, atos”, com sentido de “tragédia”, pelo latim “drama, tais”, com o mesmo significado. (dicio, dicionário on-line, 2009, grifos no original).

Já o dicionário de teatro, de Patrice Pavis, que é uma importante referência no que diz respeito aos conceitos teatrais, afirma que “Num sentido geral, o drama é o poema dramático, o texto escrito para diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa.” (Pavis, 2008, p.109).

Como é possível verificar, é um termo que, para além de todo o sentido historicamente construído que o relaciona à arte dramática, também pode se referir a uma situação comovente que envolve sofrimento, angústia ou aflição. Já o termo “áudio” é amplamente utilizado, muitas vezes em forma de prefixo, para designar a natureza sonora de um objeto, situação ou fenômeno.

Neste sentido, esses dois termos formam a nomenclatura adotada (audiodrama) na pesquisa na intenção de abarcar não apenas a obra dramática que se produz e se aprecia em formato sonoro, mas também que sirva, neste estudo em específico, como referência metafórica das angústias, das contradições e dos conflitos vivenciados pelo adolescente e que pretendo que sirva de estímulo inicial para esta produção.



Caminhos metodológicos

O ambiente das pesquisas em educação e em arte na contemporaneidade atravessa uma vitalidade em sua autoanálise, questionamento e constantes reformulações por se perceber a relativa limitação dos formatos qualitativos clássicos de até então para lidarem com a pluralidade dos sentidos, das interpretações e das interdisciplinaridades com as quais as áreas de arte e educação se apresentam no mundo. Neste sentido, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, busco me ancorar em alguns paradigmas da pesquisa a/r/tográfica. A a/r/tografia é um conceito que considera as dimensões do professor de Arte também como pesquisador e artista. Desta maneira, “na A/r/tografia¹, saber, fazer e realizar se fundem” (Dias, 2013, p. 25). Esse método pretende, entre outras coisas, representar os conhecimentos e o desenvolvimento da pesquisa por novos e híbridos modos.

Inserida no campo epistemológico do construcionismo social, a a/r/tografia faz parte do espectro da perspectiva metodológica de “investigação baseada nas artes” (IBA ou PBA) que, por sua vez, faz surgir a pesquisa educacional baseada em artes”, pois é natural a correspondência de interesses nessas duas áreas que pode ser apontada nas diversas pesquisas. A esse respeito, Charréu (2016, p. 368) explica:

(...) se por um lado considerarmos a educação como um campo que frequentemente extravasa o seu próprio território, digamos mais formal, buscando nichos e brechas proporcionados pelas linguagens artísticas para poder encontrar respostas mais vibrantes para novos problemas educativos e, por outro, vemos em muitas experiências artísticas um extrapolamento do estético para o educativo (ainda que informal), então devemos aceitar a osmose entre a pesquisa educacional baseada nas artes e a pesquisa baseada nas artes.(...) isso por não se prever onde acaba o estético-artístico e começa o educativo e vice-versa num campo resolutamente transdisciplinar de pesquisa caracterizado pela sua porosidade e permeabilização. (2016, p. 368).

Utilizando a descrição de, mais uma vez, Charréu para a “investigação baseada em artes”, posso dizer que:

É um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (Charréu, 2016, p. 372).

¹ Grafia do autor.



Partindo daí para delimitar as características de utilização da a/r/tografia, é possível dizer que ela tem todas as características descritas a uma “pesquisa baseada em arte”, acrescentando-se as circunstâncias das especificidades de uma pesquisa que investiga a arte no ambiente de educação que considera o professor como um criador artístico “vivo”, assim como a própria pesquisa, um artista que produz, e sua pesquisa está “envolvida na imaginação, na experimentação, na singularidade e nas conjecturas.” (Charréu e Oliveira, 2016, p. 377).

Faz-se necessário destacar que no decorrer da investigação outras metodologias podem se apresentar além da a/r/tografia num processo de hibridização que, inclusive, a mesma permite e de certa forma prevê. A pesquisa será realizada junto a um coletivo de sujeitos que terão em comum o contexto social bem definido: a faixa etária, o município, as características culturais e o ambiente escolar. Como a investigação se pautará em como esses jovens se apropriarão de uma criação artística como forma de se identificarem e se expressarem socialmente, julgo importante a abordagem pelo olhar também da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 14) a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A descrição de todo o processo em um artigo a ser apresentado na conclusão da pesquisa quanto o trabalho artístico construído podem vir a se constituir em materiais importantes a todo pesquisador ou professor que queira entender e investigar o audiodrama nas práticas pedagógicas. A obra artística em si, ao final, será apreciada e discutida junto aos participantes e aos professores/pesquisadores e apresentada à comunidade escolar para que possa ser encarada não apenas como produto, mas como parte do “texto”, do conteúdo da pesquisa.

Charreu e Oliveira por fim nos apresentam o que me parece o mais válido argumento para a adoção dessas metodologias no contexto da pesquisa: considerá-la como: “um caminho construído no próprio percurso da investigação e que, (...) não se trata de ter a priori uma metodologia de investigação sobre a qual apoiar a pesquisa, se trata exatamente do contrário. É o processo que irá configurar a metodologia.” (2016, p. 378).



Desenvolvimento da experiência estética-artística-educativa

Neste exercício de criação artística pretendo, sobretudo, dar espaço e ferramentas para o jovem de Águas Lindas de Goiás se expressar para o mundo. No caso, literalmente, dar voz à(ao) aluna(o) em seu contexto social, em sua comunidade escolar. Ancorando a compreensão ontogênica humana na perspectiva histórico-cultural, Marilda G. D. Facci (2004), em seu estudo sobre desenvolvimento psicológico individual e seus períodos, comenta que:

Segundo Vygotski (1996), nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (2004, s.p.).

Destarte, entendo o fazer artístico como uma maneira de empoderar o/a adolescente com uma ferramenta que possibilitará ao/à mesmo/a elaborar sua existência social e sua formação de pensamento e concepção de mundo, realizando, através desse, suas odes, seus dramas, suas comemorações e suas reivindicações.

Por “dar voz” entendo o amplo sentido da metáfora, que é não apenas ter sua voz ecoada pelos aparelhos sonoros da escola e das(os) alunas(os), mas também expor seus anseios, desejos e angústias através da arte. Igualmente encorajar essa(e) aluna(o) a realizar suas próprias produções, seja no teatro convencional, seja por outros meios de audioprodução, propiciando a ele vivências com técnicas teatrais e tecnologias digitais que ampliem seu repertório artístico.

A modalidade interna de proposição do trabalho na instituição (IFG – Campus Águas Lindas) será o “projeto de ensino”. Esse formato considera “um conjunto de ações de intervenção e/ou de atividades didático-pedagógicas e supervisionadas de natureza integradora, de oferta temporária” (INSTRUÇÃO NORMATIVA PROEN Nº 03). Seguindo as normativas da instituição, a carga horária será de 54 horas, o que computará no quantitativo das horas complementares para os docentes. Foi estipulado o número de 20 participantes discentes para este projeto. Como pretendo traçar observações e investigações



voltadas para a adolescência, restringi a participação para as(os) alunas(os) do ensino médio dos primeiros e segundos anos que estão na faixa etária de 15 a 18 anos.

O principal objetivo em elaborar e executar um Projeto de Ensino no IFG - campus Águas Lindas visando à montagem de um *audiodrama* é investigar a contribuição desse processo na compreensão, por parte das(os) alunas(os), das peculiaridades desta linguagem (composição de personagens, dramaturgia, produção e difusão) para a formação de conceitos teatrais. Há ainda alguns objetivos específicos que perpassam a ação principal, quais sejam: revisar metodologias de ensino de teatro investigando sua aplicabilidade no contexto de interpretação em áudio, ampliar o universo de linguagens artísticas dos participantes da pesquisa e da comunidade escolar que ouvirá a obra de audiodrama e também produzir e publicizar um artigo contendo o caminho percorrido pela investigação e a relação com as fundamentações teóricas e metodológicas utilizadas, bem como a obra artística concebida no Projeto de Ensino.

Os encontros a serem realizados durante o projeto de ensino pretendem contemplar quatro momentos. Proponho dividir a construção da seguinte forma: “dramaturgia”, “trabalho e técnica teatral”, “Gravação e edição” e “apresentação e divulgação”.

Dramaturgia

Começando pela dramaturgia, buscarei construir junto às(aos) alunas(os) a “estratégia dramática” para compormos nosso texto: utilizaremos um texto clássico, criaremos algum texto autoral coletivo ou de alguma das(os) alunas(os)? Pretendo responder a essa pergunta coletivamente. Para isso, neste início experimentarei exercícios que possam levar o alunado a pensar sua realidade, seu contexto social, suas vontades, suas reivindicações, o que os une enquanto comunidade para que, a partir disso, possamos coletivamente decidir acerca do texto a ser dramatizado que mais contemple a todos. Inicialmente, a discussão junto à turma e a descoberta do “que queremos dizer” para nossa comunidade levarão à seguinte indagação: Quais questionamentos e/ou celebrações queremos realizar no nosso contexto social? Tendo a resposta a essa pergunta refletida, debatida, passaremos ao exercício de pensar “qual texto nos ajuda a dizer o que queremos dizer?”, ou seja, a partir de que conteúdo dramático dialogaremos com a comunidade. Entre as possibilidades de um texto já existente, a adaptação de um texto existente ou a criação de um novo texto, faremos a escolha de maneira coletiva.



Trabalho e técnica teatral

Entendo este subitem como a descrição de todos os elementos relacionados ao trabalho do ator propriamente dito na construção de uma obra *audiodramática*. Preparação e cuidados com a voz, caminhos para a construção de personagens a partir da voz e das sonoridades são a natureza deste aparte.

Inicialmente, tratarei dos assuntos saúde vocal e técnicas de preparação vocal, alicerçado sobretudo nos escritos de Constantin Stanislavski (1863 – 1938) por se mostrar um conteúdo basilar para a construção de um conceito em técnicas teatrais. Stanislavski é um teatrólogo que traz para o teatro ocidental da modernidade uma sistematização importante a ser visitada, mesmo que seja com a intenção de contrapô-la ou complementá-la. A meu ver, em um processo pedagógico que pretende se aprofundar minimamente nas técnicas teatrais, é um nome importante a ser revisado. No caso desta pesquisa, o sistema descrito em suas obras figura como a estratégia ideal para a peculiaridade da linguagem proposta.

Entendo ser mister neste processo estético de tanto destaque à voz levar à(ao) aluna(o) a compreensão de que a saúde vocal, além de benéfica e preventiva no lidar teatral sistemático, relaciona-se estritamente com o domínio e a flexibilidade expressiva, como explica Stanislavski (2000, p. 111, grifo do autor):

Estar “bem de voz” é uma bênção não só para a primadona, mas também para o artista dramático. Sentir que temos o poder de dirigir nossos sons, comandar sua obediência, saber que eles forçosamente transmitirão os menores detalhes, modulações, matizes de nossa criatividade!

Stanislavski representa também a utilização de um sistema que direciona o ator a uma honestidade cênica privilegiando o sentir e o fazer sentir em detrimento de exagero na forma, como era praticado no início do século XX. Como descreve Mirna Spritzer, que investigou em sua tese de doutorado o trabalho de atores de teatro em montagens de rádio-teatro:

Atores e atrizes construíam seu trabalho de forma exagerada, pouco verdadeira e exteriorizada. Stanislavski (1979, p. 77), buscava a verdade da cena, a “sinceridade de emoções, sentimentos que pareçam verdadeiros em dadas circunstâncias.” (Spritzer, 2005, p. 59, grifos da autora).



Como o trabalho será realizado com alunas/atrizes (alunos/atores) que provavelmente não têm a experiência teatral anterior, este projeto é ao mesmo tempo a investigação de uma linguagem audiodramática e uma iniciação teatral. Além disso, como afirma Spritzer (2005, p. 52), “o exercício do rádio prepara os atores para o rádio mas também para o teatro”. No exercício de contar apenas com a voz para o desenvolvimento integral da personagem “o ator educa-se para a fala criativa, para a respiração expressiva, para o silêncio que preenche a cena”(p. 52-53). E a autora também diz:

Entendo que ao realizar a experiência radiofônica, o aluno-ator tem a possibilidade de ampliar seu repertório e seus recursos. O exercício da peça radiofônica que aqui descrevo, permite ao ator em formação colocar-se numa situação nova em que terá que apoiar-se na estrutura criativa que o teatro lhe oferece para ousar o acontecimento da voz. (Spritzer, 2005, p. 51).

Ainda fazendo parte desta ambientação técnica em nossa construção teatral, o trabalho de interpretação e composição de personagem a partir da voz caminhará junto no decorrer de todo o processo. Para Stanislavski, o domínio e o cuidado com a voz é um elemento determinante na atuação teatral.

Quando perguntaram a Tommaso Salvini, o grande ator italiano, o que é que precisamos para ser intérprete de Tragédia, ele respondeu: “Voz, voz e mais voz!” (...) Só com a própria experiência e prática é que vocês compreenderão tanto com os sentimentos quanto com o cérebro o sentido essencial dessas palavras. Quando sentirem as possibilidades que lhes serão abertas por uma voz bem colocada, capaz de exercer suas funções naturalmente predestinadas, só então o conselho de Salvini lhes revelará sua significação. (Stanislavski, 2000, p. 111, grifos do autor).

Desta maneira, gradativamente no decorrer desta construção teatral, pretendo fazer com que os elementos referentes ao uso estético e técnico vocal e a composição de personagens no que diz respeito à voz se fundamentem na obra de Stanislavski (2000), além disso, o trabalho será ancorado também na experiência de peças radiofônicas registrada por Mirna Spritzer (2005) para que possamos coletivamente compreender como se dá a adaptação desses conhecimentos para as especificidades do audiodrama.

Gravação e edição

O momento da “gravação e edição” é o que trata especificamente da materialização do audiodrama propriamente dito, em que construiremos, a partir do estudo da dramatização vocal, as personagens e revisitaremos metodologias de ensino de teatro no que diz respeito



à interpretação em áudio, juntamente com o pensar coletivo sobre as escolhas de todos os outros elementos sonoros que estarão presentes em nossa obra, como músicas de fundo, efeitos, vinhetas, abertura, encerramento, etc.

Por ser parte determinante nesta linguagem teatral, destaco os procedimentos técnicos que envolvem a gravação de vozes, a sonoplastia, e a edição dos sons que irão formar a obra audiodramática. Minha vivência com o público adolescente revela o interesse característico dessa fase por novas tecnologias e processos digitais. Isto é dizer que muitos dos procedimentos técnicos em gravação e edição de som já serão dominados e/ou facilmente aprimorados entre as/os alunas/os. Mesmo assim, entendo que conceitos básicos e introdutórios sobre captação de som, utilização de microfones, natureza do som, isolamento e engenharia acústica de espaços são importantes e devem ser abordados durante a criação da obra. Nesta perspectiva, pretendo utilizar os apontamentos técnicos de Miguel Ratton (2007) para apreender e inserir no processo tanto os elementos de gravação, posicionamento de microfones, quanto a preparação do espaço para a prática. Ratton (2007, p. 16) esclarece que “ao se projetar um estúdio(...) é importante estimar o comportamento do som no seu interior, avaliando-se a energia que será absorvida e refletida pelas superfícies do ambiente [...]”.

Pretendo utilizar as tecnologias de fácil acesso ao estudante do ensino médio de Águas Lindas. A maioria deles possui *gadgets* como aparelho celular, tablets, laptops, e a própria estrutura do campus também dispõe de computadores que podem ser utilizados nesta investigação. Pedagogicamente, penso que a experiência pode contribuir para que, ao invés de situarmos essa tecnologia presente no cotidiano das(os) alunas(os) como algo desagregador e distanciador da experiência de aprendizado, possamos realizar uma investigação que, ao contrário, insira e agrupe a vivência dos aparelhos celulares, da tecnologia utilizada no entretenimento pelas(os) alunas(os) como uma ferramenta construtora de conhecimento. Desta forma, o celular passa de famigerado “empecilho” para “ferramenta” na construção de conceitos estéticos. Paulo Freire (2015, p. 35) explica que “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Entendo que a utilização do celular na gravação, na edição, na busca por efeitos sonoros e também a pesquisa de outros trabalhos similares já feitos aproximarão a(o) aluna(o) adolescente de maneira significativa na construção do trabalho e do aprendizado proposto sobre as técnicas teatrais.



Categorizadas como “softwares livres”, há as ferramentas digitais de edição de som disponíveis e acessíveis de forma gratuita para todo o globo. Os softwares livres são programas de computador ou aplicativos de celular que podem ser executados, redistribuídos e até modificados sem que haja a necessidade legal de autorização do criador. Nesta categoria, programas como *Audacity* e *Kristal Audio Engine*, por exemplo, podem promover possibilidades de fácil acesso no aprimoramento da nossa produção.

Além disso, toda esta experiência técnica de manipulação e emulação do som irá promover neste coletivo a reflexão prática e ativa sobre o som e seus significados. Como afirma Schaffer, que formula o conceito de “paisagem sonora”, “o universo é nossa orquestra. Não deixemos que nada menos, seja o território dos nossos estudos.” (Schaffer, 1991, p. 193). O domínio deste software como ferramenta tecnológica não é mais importante do que a sensibilização de seu ouvido à “orquestra universal” e aos sons cotidianos, as músicas, as intensidades (volumes) para seus potenciais geradores de significados e sentidos e suas capacidades de criar imagens, ideias, sentimentos e sensações. No fenômeno do teatro dito convencional, há vários elementos que formam a obra: cenário, figurino, iluminação. São elementos capazes de criar metáforas, ambientações que informam o “quando” e o “onde” das cenas. Como se dá e como pode ser construída toda esta complexificação de uma obra teatral através das sonoridades?, pois, no caso do audiodrama, tem-se apenas o som como matéria prima para criar todos esses elementos. Acredito que esta investigação conceitual e técnica no universo da sonoplastia irá apontar diversas respostas para essa pergunta.

Apresentação e divulgação

Por fim, com a construção do trabalho concluída, proporei também coletivamente definir nossa estratégia de apresentação à comunidade e posterior disponibilização, permanente ou não, deste material, e quantos e quais recursos tecnológicos serão utilizados para garantir e incentivar o acesso da comunidade a esta produção. Em uma projeção inicial, visualizo a disponibilização do material em alguns capítulos de no máximo dez minutos a serem distribuídos em formato digital de áudio (.mp3 ou .wav) por aplicativos de rede social, como *Whatsapp*, *Telegram*, *Instagram*. Também julgo importante uma disponibilização contínua em *streamings* musicais na internet, como *Spotify* e *Deezer*.



A respeito destas três partes, vale dizer que apesar de serem listadas em certa ordem aqui neste ensaio, elas não acontecerão de maneira sequenciada: acontecerão livremente de maneira concomitante e onipresente. Todos os elementos, entre exercícios de aquecimento, preparação, construção sonora das personagens, gravações, edição e inclusão de efeitos sonoros, irão acontecer e ser conduzidos e constantemente serão retroalimentados uns pelos outros. Inclusive a própria construção dramática pode ser influenciada no decorrer do processo, e o coletivo pode optar por estruturação e modificações da dramaturgia durante a consolidação da obra. Apenas os momentos de apresentação à comunidade e de divulgação e/ou distribuição do audiodrama acontecerão ao final de toda a experiência.

Considerações finais

As novas dinâmicas de comunicação e convivência social que vivenciamos pelo desenvolvimento assombroso das tecnologias e das redes sociais digitais nos fazem repensar o homem, a sociedade e também a educação. Como já disse John Culkin (1967, p. 71) ao comentar o trabalho de McLuhan: “*We shape our tools and thereafter they shape us.*”², a educação e a arte estão sempre no movimento de entender e abso(r)lver as tecnologias que a cada dia, e cada vez mais rápido, reinventam o mundo, quando não é a própria arte ou a educação a propulsora desta criação de inovações tecnológicas.

Considero assim que a experiência de criação de um *audiodrama*, abarcando todos seus elementos, desde a escolha da estratégia dramática até a elaboração técnica no que diz respeito ao teatro e à sonoplastia, é um caminho interessante, pois dentro das novas dinâmicas de comunicação e convivência social, tanto pelo desenvolvimento assombroso das tecnologias e das redes sociais digitais quanto pela necessidade de isolamento experimentada na sociedade em decorrência da pandemia, insere-se bem como estratégia de aprendizagem estética e de criação coletiva artística no contexto escolar. Esta investigação pretende pesquisar de que maneira o *audiodrama* se insere como estratégia de aprendizagem e de criação coletiva artística na escola, contribuindo para o caráter omnilateral e crítico da educação no Brasil.

Esta possibilidade contempla também o que Vigotski aponta como estímulos de desenvolvimento para esta fase específica do desenvolvimento humano: aprendizagem de

² “*Moldamos nossas ferramentas e depois elas nos moldam.*” (tradução do autor)



técnicas e criação de conceitos, e também colabora com a construção de patrimônio pessoal, qual seja, domínio das técnicas teatrais no que diz respeito à voz do personagem, à utilização do som como elementos de criação de imagens e ambientes, bem como às técnicas de produção em áudio, sonoplastia, compartilhamento de conteúdos digitais.

Ao final da pesquisa, no artigo a/r/tografado que narrará todo o percurso investigativo, pretendo responder se o processo de criação do *audiodrama* se constituiu como boa possibilidade de aprendizagem teatral, contribuindo para a formação de conceitos estéticos. Além disso, se a experiência na oficina de teatro atuou na subjetividade dos participantes, encorajando-os a conhecer e a experimentar novas possibilidades de ser e agir na arte e fora dela, como agentes sociais críticos e propositores.

Por fim, a proposta é uma boa possibilidade de construção de conhecimento artístico no ambiente escolar, que contribui para que o jovem a partir de, literalmente, sua voz, conheça e experimente mecanismos que o insiram através da arte, como agente social, organismo crítico, comentarista e reformulador de sua realidade e, assim possa ouvir, metaforicamente, sua voz, suas dores e delícias, seus dramas. Seu audiodrama.

Referências

CHARRÉU, Leonardo Augusto; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. In: **Educação em Revista**, FaE-UFG, Belo Horizonte, vol. 32, nº 01, p. 365-382, janeiro-março 2016.

CULKIN, John. A Schoolman's Guide to Marshall McLuhan. In: **Saturday Review**, março 1967. Disponível em: <https://www.unz.com/print/SaturdayRev-1967mar18>. Acesso em: 06 de agosto de 2022.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-38.

DICIO. Dicionário online de português, 2009. Disponível em <https://www.dicio.com.br/drama/>. Acesso em : 05 de agosto de 2022.

FACCI, Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **SciELO Brasil**, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/>. Acesso em: 12 de julho de 2022.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG
PRÓ-REITORIA DE ENSINO. **PROEN - Instrução normativa PROEN nº 03, de 05 de setembro de 2016.** Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/1397/in_proen_003_projetos_de_ensino.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva S.A., 2008.

RATTON, Miguel. **Fundamentos de Áudio.** São Paulo: Música e tecnologia, 2008.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991.

SPRITZER, Mirna. **O corpo tornado voz: A experiência pedagógica da peça radiofônica.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da Personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, 1986.



A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA CRÍTICA DOS ESTUDANTES

Altair de Sousa Junior¹

Resumo

O artigo discorre sobre a necessidade de uma visão mais ampla e crítica no que concerne a apreciação estética no ensino do teatro. Para isso, o foco central é investigar como a prática de fruição teatral agregada a mediação como espaço dialógico de observação de si e do outro podem contribuir para uma formação emancipatória no ensino/aprendizagem do teatro. A pesquisa visa abordar a importância desta vivência teatral significativa, na contramão da apreciação como experiência de mero prazer, sem espaço para a ampliação da imaginação artística e crítica. Neste sentido a pesquisa perpassa o desenvolvimento dos modos de leitura dos estudantes, que não decorre de um sistema linear, natural, mas sim, por um trabalho de construção, em caráter dialético, a partir de uma mediação teatral sistematizada para a qualificação da fruição teatral, transformando os conceitos artísticos cotidianos em conceitos estético-teatrais. Como referencial teórico, o trabalho dialoga com Augusto Boal (1991), Flavio Desgranges (2003, 2010, 2017) e Lev Semionovitch Vigotski (2003, 2004). O estudo chama a atenção para a importância da mediação docente especializada para que a fruição teatral se constitua em uma formação crítica e autônoma para os estudantes.

Palavras-chave: educação estética, apreciação teatral, teoria crítica, mediação, vivência teatral.

Abstract

The article discusses the need for a broader and more critical view of aesthetic appreciation in theater teaching. For this, the central focus is to investigate how the practice of theatrical enjoyment combined with mediation as a dialogical space for observing oneself and the other can contribute to an emancipatory training in theater teaching/learning. The research aims to address the importance of this significant theatrical experience, in the opposite direction of appreciation as an experience of mere pleasure, without space for the expansion of artistic and critical imagination. In this sense, the research permeates the development of students' ways of reading, which does not result from a linear, natural system, but from a construction work, in a dialectical character, from a systematized theatrical mediation for the qualification of theatrical enjoyment, transforming everyday artistic concepts into aesthetic-theatrical concepts. As a theoretical framework, the work dialogues with Augusto Boal (1991), Flavio Desgranges (2003, 2010, 2017) and Lev Semionovitch Vygotsky (2003, 2004). The study

¹ Possui graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2004). Mestrando em ARTES – PROFARTES pelo Instituto Federal de Goiás – IFG. Atualmente é professor de Teatro do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e professor do componente curricular Arte - linguagem Teatro - na Escola Municipal Jardim América. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: direção cênica, teatro e educação, produção teatral. E-mail: altairsj@gmail.com.



draws attention to the importance of specialized teaching mediation so that theatrical enjoyment constitutes a critical and autonomous formation for students.

Keywords: aesthetic education, theatrical appreciation, critical theory, mediation, theatrical experience.

A experiência estética em um relato pessoal

Do mesmo modo que sucedeu com muitos estudantes da educação básica, nas décadas de 80 a 90, não tive aulas de educação artística com foco nas artes da cena. No entanto, meu primeiro encontro com o teatro aconteceu no Colégio Marista, Goiânia, Goiás. Nesta instituição me encontrei pela primeira vez com o edifício teatral, e meu interesse pelo palco, pelo lúdico, pela fábula construiu assim minha primeira intimidade com o teatro, apesar deste espaço estar sempre fechado e funcionar apenas como um lugar de reuniões esporádicas de alguns eventos da escola. Então, era preciso dar escapulidas para entrar e ficar sozinho nele, mas em uma dessas peripécias o coordenador da escola percebeu que a partir da minha inquietude era necessário formar o primeiro grupo de teatro da escola. Neste momento ainda não conseguia entender a importância daquele espaço cênico. Sem um diretor ou um orientador nosso grupo de forma coletiva ensaiou e apresentou para a escola o seu primeiro espetáculo, totalmente escrito e produzido pelos alunos. Com o sucesso, fomos convidados a participar do Festival Nacional de Artes do colégio Marista, que foi sediado em Patos Minas-MG. Foram cinco dias de oficinas, residência e apresentações, que resultaram num processo de atravessamentos entre o aprendizado estético, a produção de sentidos pela experimentação cênica e o caminho de consciência através das relações entre arte/vida e a possível transformação da própria realidade.

Lembro-me de ter visto teatro de rua pela primeira vez, a primeira peça de teatro do Grupo Galpão² e foi a primeira vez que apresentei um espetáculo para uma plateia inteira de

² O Grupo Galpão é uma das companhias mais importantes do cenário teatral brasileiro, cuja origem está ligada à tradição do teatro popular e de rua. Criado em 1982, o grupo desenvolve um teatro que alia rigor, pesquisa, busca de linguagem, com montagem de peças que possuem grande poder de comunicação com o público.



estudantes/artistas. Talvez ali já tivesse vislumbrado a importância de uma educação estética a partir do contato direto com as práticas artísticas.

Depois do festival, precisava ter novas experiências teatrais e as procurei fora da escola. Iniciei uma gama de cursos, oficinas e apresentações. Após estas experiências ingressei em julho de 2000 no curso de Licenciatura Plena – Habilitação Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Neste momento pude entender que o processo de ensino/aprendizagem da arte teatral em uma perspectiva do fazer, apenas, não era a única alternativa, e talvez nem a melhor. Embebedei na leitura de textos dramáticos que não conhecia, assisti o máximo de espetáculos que pude ver, participei de núcleos de extensão sobre os espaços alternativos enquanto possibilidades cênicas e, assim acendeu minha paixão pela direção teatral e decidi fundar em Goiânia a Cia de teatro Sala 3, no qual sou presidente e diretor cênico.

Em 2005, meu curso foi finalizado e retornei à cidade de Goiânia. Assim que cheguei, assumi o meu primeiro emprego na educação pública, e compreendi que era preciso desconstruir e construir novos alicerces que não só fossem exercícios de improvisação cênica, decorar diálogos ou marcações.

E assim questões me vieram à tona: O que devo ensinar aos alunos sobre a arte teatral? De que maneira eu poderia incluir minhas práticas artísticas dentro do processo de ensino dos meus alunos? De que modo se daria esta interação? Como efetivar esta educação teatral? De que maneira conseguiria criar uma apreciação estética sem que ela fosse apenas um momento de lazer? Como tornar uma apreciação estética em uma vivência teatral significativa?

Nunca discuti o valor pedagógico dos jogos teatrais com ênfase na prática de improvisação cênica tão difundidos em nosso país. Contudo, a tradição do ensino do teatro “[.] nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte [.]” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 19), enquanto que a educação estética “[.] diz respeito dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/ espaço sociocultural” (FERRAZ; FUSARI, 2010a, p. 54).

Nesse sentido, é necessária uma apreciação estética na qual os estudantes possam cercar problemáticas latentes na sociedade contemporânea e inferir a importância da sua



identidade cultural. A abertura a esse diálogo sensível tem como princípio uma apreciação estética que evoca, na criança, a reflexão crítica e autonomia para sua própria leitura de mundo, descortinando temáticas que circundam seu universo de maneira muitas vezes reprimida e cristalizada em tabus, podendo provocar o bloqueio de seu potencial de refletir e de expressar.

A mudança de olhar na Pedagogia do Teatro

Quando se discute a apreciação estética no ensino do teatro para a formação crítica de estudantes-espectadores, é necessária uma mediação docente especializada, isto é, um professor de teatro com formação na área, que conheça os elementos constitutivos de um espetáculo teatral e o modo de ensiná-los aos estudantes. Infelizmente, não é o que ocorre na maioria das escolas brasileiras, pois, de acordo com o panorama do ensino das artes no Brasil, pode-se perceber que a formação teatral ainda não tem um cenário consolidado. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o país, em 2020 o indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental demonstrou que apenas 42,8% das turmas da disciplina Artes são atendidas por docentes com formação adequada (licenciatura na área). No ensino médio, a situação da Arte é melhor: 55,6% dos docentes possuíam formação adequada e outros 5,1% têm formação superior (Bacharelado); entretanto os outros 37,90% não possuíam nem mesmo formação superior (BRASIL, 2021).

Apesar do acréscimo de novos espaços em relação às décadas passadas, o ensino de teatro nas escolas de ensino fundamental e médio ainda é pautado em uma visão tradicional, na qual o teatro tem apenas a função de preparar o espetáculo para datas comemorativas, para aprender conteúdos de outras disciplinas escolares ou, quando possível, um “passeio” para apreciar qualquer espetáculo disponível/acessível, constituindo-se numa experiência de mero prazer (hedonismo), tal como explicava Ana Mae Barbosa (1989, p. 172) a respeito da fruição de imagens artísticas dos estudantes na década de 1980: “Visitas a exposições são raras e, em geral, pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte”. Nesse contexto, o presente artigo busca



responder à seguinte questão: como a apreciação estética pode constituir-se como atividade emancipatória na formação de estudantes-espectadores?

No que se refere à apreciação estética no ensino do teatro é necessário avançar da condição de passividade mediante a realidade e avançar para o estado de produção e resposta. “Observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. Não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral”. (VIGO TSKI, 2004, p. 351). Assim Vygotsky reitera que “quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana” pois a tarefa da apreciação estética é preparar criticamente nossos estudantes para que lhe sejam ampliadas as visões de mundo, pois “de coisa rara e fútil deve se transformar-se em uma exigência do cotidiano”. (VYGOTSKI, 2010, p. 352).

Trago, ao longo do texto, como a problemática na prática pedagógica requer do docente um repertório cultural que esteja sempre em expansão, pois a apreciação estética, a formação de plateias ativas e conscientes e a análise crítica dos espetáculos passam muito longe do horizonte de expectativas da maioria dos professores e coordenadores pedagógicos. Nesta perspectiva, a educação estética teatral requer “um professor crítico de sua prática que busca uma formação que modifique suas ações cotidianas junto às crianças e conseqüentemente a sua vida. É preciso pensar na formação estética como parte desse processo, em que as diversas linguagens da arte sendo experimentadas e vividas diariamente, levam o professor a constituir-se como um fruidor, que se fortalecerá como mediador e conseqüentemente um formador”. (AZEVEDO; COELHO, 2017, p. 8). Assim, é preciso discutir e aproximar a relação entre reflexão e prática, entre fazer artístico e fruição estética, para que o ensino de teatro possa desenvolver nas crianças e nos jovens a “capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes.” (NERI, 2010, p. 19).

A experiência estética como formação crítica

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir para o fortalecimento de uma educação humana emancipadora, em que todos os estudantes sejam capazes e possuam direito ao



conhecimento científico, artístico, filosófico e cultural. Dessa forma, o conceito da experiência estética serve como processo de reflexão, de conhecimento e de formação para se pensar a educação teatral no âmbito das teorias educacionais críticas, pois possui a responsabilidade de oferecer perspectivas culturais e referências artísticas que permitam aos estudantes terem condições objetivas para se apropriarem da arte teatral.

Nesse sentido, Ana Lara Vontobel Fonseca, afirma que:

[...] a educação estética diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da Arte em que o estudante se constitui como sujeito singular e, ao mesmo tempo, como ser humano-genérico. A Arte é entendida como uma atividade humana histórica e cultural, diz respeito a um produto do trabalho livre, não alienado, da relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos, numa dimensão para além da prático-utilitária. (2019, p. 118)

Dessa forma, a fruição estética é imprescindível à educação, pois na sociedade em que vivemos somos cerceados pelas sensações e relações sócio-históricas que são o nosso corpo e o mundo. Assim Vygotski elucida que é preciso olhar o mundo como uma obra artística:

Sabemos que, na verdade, uma obra de arte representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. No entanto, essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (VYGOTSKI, 2003, p. 229).

Por isso, no convívio entre o estudante e a obra de arte, entre aquele que aprecia e o produto artístico, há uma experiência deslocada da realidade cotidiana para uma vivência estética que deixa de ser passiva e transmissiva, e atravessa o fruir das relações e das competências humanas de modo integral. Assim, Vygotsky (2004) afirma que a experiência estética evoca, no estudante, a reflexão crítica e a autonomia para sua própria leitura de mundo, descortinando temáticas que circundam seu universo, podendo provocar o bloqueio de seu potencial de refletir e de expressar, pois:

Reconhecer a total impregnação social da nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como um autômato e negar-lhe qualquer importância. Por isso a fórmula já referida, que se propõe prever o comportamento do homem com precisão matemática e libertá-lo das reações hereditárias do organismo e de todas as influências do meio, erra em um momento essencial: ela não leva em conta a infinita complexidade da luta que se desenvolve no interior do organismo e nunca permite que se calcule e se liberte de antemão o comportamento do homem, que nunca se



manifesta senão no desfecho dessa luta. O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo. (VYGOTSKY, 2004, p. 71).

Assim o potencial criador humano olha o ato de fruir a obra de arte como ferramenta de transformação social que vai em direção à criticidade da não perpetuação das desigualdades sociais, pois, no universo escolar, os estudantes são sujeitos subordinados a uma segregação artística-cultural que lhes é/foi imposta, seja por sua condição social e econômica, seja por uma massificação midiática, por falta de uma formação do olhar, ou por outros fatores. Assim, a reflexão sobre a recepção teatral se faz necessária diante da formação de uma atitude crítica, pois “a arte na escola só é desenvolvida quando, ao lado de uma produção artística, há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.” (BARBOSA, 1991, p. 32).

Diante disso, educar a partir da experiência estética requer a educação da conscientização. Conforme Theodor Adorno,

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. (ADORNO, 1995, p.151).

Flávio Desgranges (2003) corrobora essa percepção ao dizer que a apreciação – evidentemente reunida à contextualização do fazer teatral – oferece um atalho para uma ação educativa, pois:

Na sociedade espetacularizada, em que o show da realidade, por vezes, substitui a própria realidade, o olhar aguçado aliado ao senso crítico apurado procura estabelecer novas relações com a vida social e com diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la. O olhar crítico busca uma interpretação apurada dos signos utilizados nos espetáculos diários. A aquisição de instrumentos linguísticos arma o espectador para um debate que se trava, justamente, nos terrenos da linguagem. (*Idem, ibidem*, p. 177).

Sendo assim, faz-se substancial a formação de um olhar crítico que inclui o fazer, fruir e contextualizar/historicizar para a formação de indivíduos que de forma autônoma concebam seus próprios pontos de vista no que diz respeito a aquilo que apreciam. Esse é um dos principais desafios que a formação estética enfrenta no contexto atual, e para tanto é



importante que o professor proporcione ao aluno uma pedagogia do espectador, que conforme Desgranges (2010, p.27), preza “pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos”.

Assim, a pedagogia do espectador, proposta por Desgranges não só defende a experiência como acesso integral dos estudantes ao teatro, mas o contato com arte teatral no âmbito físico e linguístico. O âmbito físico oferece acesso pleno dos estudantes a possibilidade de apreciação estética teatral e o outro alimenta o estudante na qualidade de leitor da obra teatral, com o propósito de criar o interesse pela experiência artística.

Dessa forma Desgranges afirma que o estudante:

familiarizado com os códigos teatrais [...] descobre pistas próprias de como se relacionar com a obra, percebendo-se, no ato da recepção, capaz de dar unidade ao conjunto de signos utilizados na encenação e estabelecer conexões entre os elementos apresentados e a realidade exterior (DESGRANGES, 2010, p.32).

Uma experiência estética que “além de capacitar sujeitos a questionarem signos dentro e fora de cena” estreita a relação “entre espectador e teatro, pois o interesse relaciona-se à intimidade que os indivíduos têm com algo” (MOLINA, 2011, p. 25). Neste contato próximo com a arte teatral, “que nem sempre está presente no cotidiano, nossa percepção é retirada do automatismo e é tornada consciente” (ROCHA, 2012, p.40).

Em face do exposto, Verlaine Freitas reafirma, no livro *Adorno e a Arte Contemporânea*:

Essa percepção subversiva da dimensão recalcada da experiência humana, que escapa à mesmice do cotidiano, aponta para um tipo de autoconhecimento que, atualmente, somente a arte pode oferecer, o que significa que a experiência estética moderna é inusitada, utópica e crítica do mundo atual. (2003, p. 29).



A mediação teatral como vivência teatral significativa para uma pedagogia do teatro

Num momento em que as relações sociais se verticalizam em contatos cada vez mais virtuais e midiáticos, é de suma importância à melhoria da aprendizagem proporcionada pela relação entre professor, estudante e os objetos de conhecimento – de forma mediada, coletiva, ativa e contínua – com a arte teatral. Em nossa atualidade, a rejeição das singularidades é comum em projetos de ensino pré-determinados, nos quais toda a comunidade escolar é enredada em uma padronização de saberes referentes aos elementos culturais e artísticos. Assim, é preciso estar sensível à identidade cultural de cada aluno, respeitando o tempo, o espaço, a capacidade e as habilidades de cada um. Nesse sentido, é importante entender que o teatro na escola tem uma lente para além do habitual, pois a linguagem teatral inserida nesse contexto promove o desenvolvimento integral do sujeito, no qual é possível ver um progresso contínuo, tanto intelectual quanto sensível.

A fim de construir essa apreciação estética de forma singular, sensível e compartilhada, surgiu a necessidade de uma mediação teatral na qual o aluno/contemplador possa reconstruir seu lugar, saindo da passividade para estabelecer uma recepção crítica da obra, com os objetos e pessoas dentro dela. Quando isso é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e o contato mais elaborado com o mundo exterior. Isso amplia a habilidade do aluno para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente, corroborando e ampliando seus lugares no mundo. Como explica Vygotsky (2004, p.342):

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a 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.

Uma das características do pensamento criativo é a capacidade de recombinações sensações, ações e reações armazenadas no cérebro. Sabemos que esse órgão está encerrado



em uma caixa óssea e só recebe informações do mundo através das relações mediadas. Porém tais informações serão apreendidas de forma mais ampla, isto é, levando em consideração a totalidade, historicidade e contradições, advindas da aprendizagem sistematizada e mediada pelo docente. De acordo com Ana Mae Barbosa e Regiane Coutinho (2009, p.26):

...ninguém apreende sozinho [...] apreendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo [...] O conceito de educação como ensino [...] [atribui] ao professor o papel de mediar às relações dos aprendizes com o mundo, que devem conquistar pela cognição. A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte educação: ser a mediação entre a arte e o público.

Razão pela qual preconizo, nesta pesquisa, a reformulação da aprendizagem em artes por meio de uma mediação estética contextualizada que enriqueça o repertório artístico dos alunos para compreender, de forma autônoma e consciente, suas experiências artísticas ou seus gostos pessoais (formados em seu contexto). Conforme Barbosa e Coutinho (2009, p.173):

...o movimento de arte/educação no Brasil vem trabalhando em busca de diminuir o abismo entre o campo da arte e a educação, universos conflituosos e até mesmo de difícil interpenetração. A escola tem-se mostrado refratária às transformações do campo da arte, que se mostra resistente a qualquer possibilidade de inserção na escola. Os próprios professores de arte estão insatisfeitos com os resultados de um ensino exclusivamente focado na livre expressão que não implica uma ampliação de conhecimentos nem atinge a relação do aluno com sua própria cultura.

No intuito de desenvolver essa metodologia de mediação teatral significativa, é necessário que o professor possa proporcionar, como mediador, situações de encontro dos estudantes com os artistas, os textos teatrais e as experimentações cênicas contemporâneas para estreitar e potencializar um diálogo no qual as resultantes teóricas e práticas aproximem-se dos processos de ensino. Nesses diálogos, é possível selecionar, criar e planejar atividades e estratégias para o docente qualificar o conhecimento dos estudantes-espectadores, a partir das sensações/ sentimentos/compreensões individuais de suas experiências vividas com o teatro.

A abertura a esse diálogo sensível tem como objetivo instaurar, pelo docente, a mediação e a sistematização de objetos de conhecimento do teatro, como os elementos da linguagem, os contextos e as práticas, os processos de criação, as matrizes estéticas e culturais, as materialidades e os sistemas da linguagem, de acordo com currículo unificado



da BNCC. Cabe ao professor mediador funcionar como questionador, estimulador e aglutinador dos conhecimentos em artes que advêm da interligação entre a experimentação, codificação e informação.

Nessa mediação teatral qualitativa, é preciso, ainda, apresentar a proeminência do fomento do teatro, da formação do “espect-ador”, terminologia criada por Augusto Boal para retirar os estudantes-espectadores da condição de meros observadores passivos, tornando-os protagonistas, tanto nas cenas teatrais quanto em suas vidas.

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devam por sua vez ser também espectadores [...] E considerando que quem faz teatro, em geral, são pessoas direta ou indiretamente ligadas às classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens da classe dominante. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo vítima passiva dessas imagens. [...] O mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espectador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. A experiência é reveladora ao nível da consciência, mas não globalmente ao nível da ação. Ação dramática esclarece ação real. O espetáculo é uma preparação para a ação. [...] Teatro é ação! Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução! (BOAL, 1991, p. 24).

Partindo da necessidade de estimulação de uma percepção autoconsciente e, por conseguinte da desmecanização estética imposta pelo excesso de dados e imagens em nosso contexto atual, esta pesquisa considera relevante procedimentos que Augusto Boal desenvolve no Teatro do Oprimido. Com uma trajetória extensa de pesquisa e criação, desde a década de 60, destaco esse trabalho, chamado “Um novo sistema de exercícios e jogos do Teatro do Oprimido”, que é um sistema de exercícios físicos, jogos, técnicas de imagens e improvisações especiais que tem como objetivo “resgatar, desenvolver e redimensionar esta vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de um melhor conhecimento, [...] tornando o jogo uma reflexão de si mesmo. Este tipo de teatro parte do pressuposto de que o ser humano que se auto-observa é a essência do fazer teatral” (BOAL, 1977, p. 83).

Partindo deste pressuposto Augusto Boal (1977, p.84) afirma que

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O



autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando. (BOAL, 1996, p. 27, grifos do autor)

E a partir deste autoconhecimento o aluno percebe, então, que a arte ensina a compreender “na experiência estética o lugar onde os sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas”, pois “através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um” (DUARTE, 1981, p. 85). Na proposta desta pesquisa a sensibilização através de jogos e exercícios promovem um processo de criticidade que procura estimular e desenvolver todos os sentidos, para melhor percepção de si mesmo, do outro e do mundo. Pois nossos sentidos têm uma grande capacidade para registrar sensações, e igual capacidade para seleciona-las e para exprimir nossas ideias e emoções. Por isso é necessário que o estudante seja instigado a sentir certas sensações das quais já se desabitou, para ampliar sua capacidade de ver, sentir e se expressar.

Assim o estudo remete a uma estruturação da mediação em que:

1. A mediação da ação teatral [...] deve se pautar pela horizontalidade e dialogicidade.
 2. A mediação da ação teatral [...] deve ser fundamentada nas pedagogias críticas para ser transformadora e libertadora.
 3. A mediação da a ação teatral [...] deve garantir o protagonismo do participante.
 4. A mediação da ação teatral [...] deve ser necessariamente articuladora, no sentido da conexão com outros grupos [...].
 5. A mediação da ação teatral [...] deve se utilizar de disparadores de discussão que facilitem o desocultamento das relações.
- (SILVA, 2021, p. 69-70)

Nessa interação mediada entre artistas e estudantes, a intenção é que todos os envolvidos atuem como mediadores, pois, neste estudo, a mediação teatral não se desenvolve apenas na prática de observar e descrever e sim numa vivência teatral significativa onde,

a concepção de conhecimento [...] seja também ação, onde podemos conceber e planejar pesquisas cujos os [sic] objetivos não se limitem a descrição ou a avaliação. No contexto da construção ou desconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. [...] pois o problema consiste em saber como alcançar [...] os objetivos [...] produzir efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios. (THIOLLENT, 2011, p. 85).



Considerações finais

Todo o período escolar é muito significativo na vida de crianças, adolescentes e jovens, se tornando o alicerce da sua construção social no mundo. Como professor, percebo a escola perdendo seu papel de mediadora dentro dessa sociedade capitalista que visa somente lucros e não o homem como centro dessa sociedade. Por consequência, nossas crianças são impedidas de exercerem seu direito a uma vivência plena de suas culturas, tornando-se adultos limitados e fragmentados.

Mesmo diante das deficiências históricas e estruturais da educação pública brasileira, o modelo tradicional do ensino de teatro deve reconhecer a criança como objeto legítimo de estudo, pois, conforme Cohn (2005, p. 8), “precisamos [nos] desvencilhar das imagens pré-concebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há nas crianças e o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança a partir de seu mundo”. Nessa perspectiva, o docente precisa ampliar o olhar da recepção do espetáculo teatral dentro e fora da caixa cênica, diante ou distante das novas tecnologias.

Em um país onde a difusão, o acesso e a mediação parecem adoecer por problemas como a falta de professores formados na área, onde as peças de teatro para infância e juventude atendem a uma lógica de mercado, e não artística, onde o fruir teatral ainda é visto como entretenimento e não como atividade importante para a formação dos alunos, cabe ao arte-educador desenhar recursos didáticos que, segundo a situação dos estudantes-espectadores, eles possam desenvolver capacidades pessoais necessárias para superar os obstáculos que nos apresenta a cultura contemporânea, sabendo, inclusive, tirar proveito dela.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, Silvia; COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. **A importância da vivência estética para o professor de educação infantil**. Congresso Nacional de Educação -



EDUCERE (14: 2019; Curitiba - PR). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24122_13115.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 12 jan. 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 05 out. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Ana Lara Vontobel. **Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino “tragédia” em livros didáticos de arte**. 2019. 305 fls. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4450/2/Ana%20Lara%20Vontobel%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

FREITAS, Verlaine. **Adorno e a arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

NAZARETH, Carlos Augusto. **Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

NERI, Nanete de Souza. **O lugar da arte: educação no ensino fundamental**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia departamento de Educação - Campus I, 2010. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/0Bw5AkbjDMRP7SmpWZWVZfb2c?resourcekey=0-oBxlJEMB90x6wxTuTK099Q>. Acesso em: 11 set. 2021.



SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Convite à Estética**. Trad. Gilson. Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SILVA, A. C. T. F. da. **Ensino de teatro em comunidades via extensão universitária: princípios para a abordagem do professor**. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 61–73, 2021. DOI: 10.20396/pita.v11i1.8663674. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8663674>. Acesso em: 7 ago. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2004



PANDEMIA EM JOGO – O PROCESSO DE MONTAGEM TEATRAL EM TEMPOS DE ENSINO HÍBRIDO NO COLÉGIO ESTADUAL RIO VERMELHO EM ARUANÃ-GO

Alvair Claudina dos Santos Pereira
alvairclaudina@hotmail.com
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar o percurso metodológico da pesquisa a desenvolvida no Colégio Estadual Rio Vermelho em Aruanã-GO, que trata da importância do processo de montagem teatral dentro do ensino de Teatro, para que ele deixe de ser visto nas unidades escolares como um recurso metodológico para culminância de projetos. Pretende ainda destacar o trabalho com a Arte na escola, evidenciando-a como disciplina que contribui efetivamente para o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa, recentemente aprovada pelo Comitê de Ética, expõe como a pandemia da Covid 19 alterou o cotidiano escolar, o que fez surgir a necessidade de adaptações para a forma híbrida de ensino, e essa necessidade impôs uma nova etapa de estudos aos arte-educadores e arte-educadoras sobre os recursos midiáticos, que se incorporaram à educação. Consequentemente, refletir como essas adaptações aconteceriam na Arte e mais especificamente na adaptação dos jogos teatrais, que compõem o processo de montagem teatral.

Palavras-chave: Aula/Ensino. Jogos teatrais. Pandemia. Ensino híbrido. Processo de montagem teatral.

Abstract

The present work aims to highlight the methodological course of the research to be developed at Colégio Estadual Rio Vermelho in Aruanã-GO, which deals with the importance of the theater assembly process within Theater teaching, so that it allows a resource to be seen in the units. methodology for project completion. It also intends to highlight Art at school as a discipline, which contributes to the formation with the teaching-learning process. The research was recently approved by the Ethics Committee. The covid 19 pandemic changed the school routine, which raised the need for adaptations to the hybrid form of teaching, and this need brought a new stage of studies to the art educators about the media resources that were incorporated into education, and consequently one as these adaptations would happen in art and more specifically in the adaptation of the theatrical games that make up the theatrical assembly process.

Keywords: Class/Teaching. theatrical games. Pandemic. Hybrid teaching. Theatrical editing process.



Introdução

O presente artigo discorre sobre a pesquisa, em andamento, que surgiu da necessidade de evidenciar a Arte como disciplina relevante no processo ensino-aprendizagem. Esta necessidade, por sua vez, surge da constatação durante o curso de graduação em Artes Cênicas, do quanto a Arte é submetida, em algumas unidades escolares, a coadjuvante de outras disciplinas, ficando assim banalizada enquanto componente curricular ou, ainda, reduzida a atração lúdica para datas comemorativas (BRANQUINHO 2010).

Toda a Arte em suas linguagens – teatro, dança, artes visuais e música – sofre essa banalização em muitas escolas. Nesse artigo, especificamente, vamos tratar do Teatro, pois em cidades interioranas, como Aruanã – GO, é ainda mais difícil alcançar o espaço e a identidade do componente curricular Arte, já que se espera um trabalho polivalente dos educadores e educadoras, fato que acontece em grandes centros, mas no interior a situação se agrava ainda mais por não haver profissionais graduados nas linguagens específicas da Arte. Isso resulta num desconhecimento do quanto cada linguagem artística pode, efetivamente, colaborar no processo ensino-aprendizagem.

Esta falta de formação docente é acrescida da exigência de trabalhar bimestralmente as quatro linguagens da Arte, mas como fazê-lo sem o necessário domínio dos conteúdos? Os educadores e educadoras o fazem por imposição da coordenação pedagógica ou para driblar/atender às demandas do sistema, sendo que o melhor seria evidenciar o valor da Arte enquanto fonte de aprendizado para os alunos e alunas. Mas não é fácil militar em favor de tal certeza, até porque em boa parte das escolas, principalmente as do interior, essa disciplina é entregue aos educadores e educadoras como complemento de carga horária.

O Teatro e seu processo de montagem será a linguagem artística a ser discutida neste artigo justamente por acreditarmos que o erro mais comum das unidades escolares é o foco no produto final, embora, como nos demais componentes curriculares, o aprendizado se dê no percurso e é desse que se trata esta pesquisa, do processo de montagem e de como se dão as atividades que se incluem nesse processo de maneira virtual.

Em função disso, o estudo procura dar ênfase aos jogos teatrais que fazem parte do processo de montagem teatral e que foram se modificando como reflexo da pesquisa bibliográfica. Uma das primeiras modificações necessárias em relação ao projeto inicial foi a adequação do tema, que passou a incluir o ensino híbrido evidenciado como ferramenta



pedagógica necessária durante a pandemia da Covid 19 surgindo aí, como fruto da experiência docente vivida neste período, a necessidade de adaptar atividades teatrais para o ensino remoto.

Com o intuito de evidenciar as contribuições do Teatro enquanto componente curricular para o aprendizado dos alunos e alunas, a pesquisa se desenvolve com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Rio Vermelho em Aruanã – GO, tendo como objetivo geral analisar e refletir sobre a criação e produção teatral em contexto pandêmico da Covid-19 e discutir a importância dos Jogos Teatrais no desenvolvimento de competências e habilidades artísticas entre os discentes, que facilitarão o desenvolvimento de atividades sociais e políticas desses enquanto cidadãos.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende enfatizar a importância do teatro na escola, considerando a possibilidade de adotar avaliações mais subjetivas, descentradas do acerto ou desacerto, através da partilha das sensações provocadas pelos Jogos Teatrais e envolver a comunidade escolar em todo o processo de pesquisa, criação e produção teatral, abrindo a possibilidade de utilizar, no ensino remoto, o teatro digital.

Como o Colégio Estadual Rio Vermelho é uma unidade escolar com menos de um ano de atividade, esperamos que a pesquisa colabore com uma evidência da importância do Teatro como linguagem dentro do componente curricular Arte. Espera-se que neste ambiente novo, com a pesquisa acontecendo no interior de seus muros, colabore para que os demais educadores e educadoras, bem como o grupo gestor, reconheçam na Arte um componente curricular de valor igual aos demais, além de abordar a importância de se pensar nas possibilidades de trabalhar o Teatro de forma híbrida, o que poderá colaborar com outros arte-educadores e outras arte-educadoras.

O artigo tratará das constatações de uma docente em Arte do interior de Goiás e da proposta de uma professora-pesquisadora sobre as possibilidades de atividades pedagógicas em aulas de teatro tanto no ensino presencial como no remoto.

O processo de montagem teatral em tempos de ensino híbrido

O estudo em questão é baseado em pesquisa de natureza qualitativa com alunos e alunas de 14 a 18 anos do Ensino Médio do Colégio Estadual Rio Vermelho em Aruanã,



cidade do interior goiano, situada à 317 Km de Goiânia, e a 173 km de um teatro, que para muitos daqueles alunos é o único lugar onde uma cena poderia acontecer. A intenção é demonstrar que este espaço também pode estar na escola, e que ele é para atores e não atores.

A metodologia da pesquisa consiste em trabalhar com 20 a 25 jovens em aulas presenciais na própria sala de aula, na quadra poliesportiva ou no refeitório, espaços que a escola oferece e que favorecem a aplicação dos jogos teatrais, fazendo parte do processo de montagem teatral. Haverá ainda a adaptação desses jogos para aulas remotas que acontecerão em reuniões coletivas através de softwares para reuniões virtuais como Google Meet, grupos de WhatsApp, e outros aplicativos de comunicação virtual.

Partes de um (quase) todo

A orientação de uma professora-pesquisadora tem características muito particulares no formato de aplicação de projeto dentro do mestrado profissional. Isso se deve ao fato de a dinâmica de sala de aula estar associada às etapas da pesquisa que não cessam para que a pesquisadora desenvolva suas propostas. Entretanto, há uma vantagem nessa modalidade de pós-graduação, a de que os participantes a serem convidados são o público-alvo do nosso trabalho, e, portanto, um grupo já do nosso conhecimento.

A escolha do Colégio Estadual Rio Vermelho, entre outros fatores, se deu porque a escola em que trabalhava anteriormente passou a ser de ensino integral, o que dificultaria que tivesse disponibilidade de tempo para os compromissos que o mestrado exige. Na mudança, deparei-me com uma escola ampla, com dependências que possibilitam os encontros, jogos e ensaios. O público alvo já conhecia meu trabalho com o Teatro, o que, em teoria, facilitaria a aplicação do projeto, pois o alunado vem da divisão da escola anterior há muito superlotada, já que antes era a única escola da cidade que atendia o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Pela experiência em sala de aula ministrando Língua Portuguesa, já incluía em minhas aulas as cenas de clássicos da Literatura Brasileira, mas foi somente depois de cursar Artes Cênicas que passei a me inteirar sobre a importância do Teatro na escola e estabelecer uma postura de defesa da singularidade de cada uma das linguagens artísticas e, particularmente, o Teatro com o qual, desde a adolescência, tive maior identificação e participação.



Desse modo, o que mobilizou a pesquisa foi discutir a importância dos Jogos Teatrais no desenvolvimento de competências e habilidades artísticas, com vistas ao seu papel social e político, enfatizando a relevância do teatro na escola. Isso, por si só, já não é uma tarefa fácil para muitos arte-educadores e muitas arte-educadoras, uma vez que o Teatro vai além dos textos dramáticos ou da história da arte. Outro desafio é que em muitas unidades escolares ainda há de se enfrentar a tradicionalidade da escola, onde o Teatro se restringe a um texto, como nos explica Charlot (2013):

A relação da escola tradicional com o teatro é diferente: é só esquecer o palco e a representação e considerar apenas o texto para que o teatro possa entrar na escola. Não se trata, porém, do teatro do ator, mas do teatro do autor e, mesmo assim, não é considerado legítimo qualquer tipo de texto (CHARLOT, 2013, p. 192 e 193).

Sob essa perspectiva, o período de confinamento social exigido pela pandemia da Covid 19, forçou a escola, pelas limitações de acesso de alguns alunos e pela ausência de plataformas específicas talvez, a voltar para esse lugar onde o Teatro se restringe ao autor, colocando por terra todo o trabalho e luta para que o processo de montagem fosse levado em consideração. As primeiras orientações da coordenação pedagógica, no sentido de enviar conteúdo do componente curricular Arte aos alunos e alunas, era enviar textos simples em que as respostas das atividades enviadas ficassem bem evidentes para priorizar as demais disciplinas, tidas como de “maior importância” para os órgãos educacionais que muitas vezes centram sua preocupação em índices e não no aprendizado.

A princípio, como minha dinâmica em sala de aula geralmente envolve uma atividade prática e depois algumas conceituações teóricas, acreditei que com apenas uma aula semanal de Arte, o prejuízo no andamento da disciplina poderia ser contornado. Bastaria uma inversão – primeiro os conceitos e no retorno trabalhar com as atividades práticas –, mas o tempo se estendeu e a Arte foi ficando renegada a um papel secundário ainda maior em relação às demais disciplinas.

As disciplinas retiradas no início do trabalho remoto, entre elas a Arte e todas as suas linguagens, passaram a ser ministradas de maneira a cumprir apenas as demandas da grade curricular, mas sem o reconhecimento de como a subjetividade da disciplina poderia colaborar com o momento vivido pelos estudantes reclusos, contra a vontade, em suas casas.



Essas reflexões, iniciadas enquanto tentava aprender a ser uma educadora no ensino remoto, me levaram a pensar na alteração do foco da pesquisa, na época em fase de revisão bibliográfica e, posteriormente, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Inicialmente, o processo de montagem conduziria os alunos e alunas para a apresentação de um clássico – Morte e vida Severina, desejando retirá-los do universo de seus jogos nos celulares para jogos que os colocassem em contato com outros jovens e em contrapartida conhecessem, pela obra de João Cabral de Melo Neto, uma realidade que se contrastasse com a deles.

Foi o sentimento de desnorтеio como educadora frente a metodologias, que eu não dominava, durante a pandemia que me levou a incluir este contexto e seus impactos na educação com o ensino híbrido no projeto de pesquisa e, embora eu ainda me encontre na fase de contato com os alunos participantes pelas demandas de um mestrado profissional citadas anteriormente, a revisão bibliográfica para iniciar a pesquisa de campo já revela novas mudanças e alterações na dinâmica de aplicação dos jogos teatrais que fazem parte do processo de montagem.

O embasamento teórico da pesquisa em curso está centrado nos jogos teatrais como parte do processo de montagem teatral, e para tal serão adaptados para o ambiente virtual os jogos de Spolin (2007) e Boal (2004). A princípio, a proposta era adaptar para o ensino online parte das 97 propostas das fichas “A” dos Jogos Teatrais – O fichário de Viola Spolin (2007), no qual se trabalha os sentimentos, deixando as demais fichas do bloco “B” para atividades presenciais, já que a pesquisa busca possibilidades para o ensino híbrido. Entretanto, a revisão do Fichário durante o decorrer da pesquisa revelou que a possibilidade de adaptação para o ensino remoto não poderia ficar centrada nas fichas do bloco “A”.

Sob essa perspectiva, o trabalho com jogos teatrais possibilita a criação de novos jogos teatrais e muitas opções podem surgir na convivência com os alunos e alunas. Contudo, minha escolha em trabalhar com os jogos de Spolin e Boal se deu porque foi justamente pelo contato com eles na graduação em Artes Cênicas que eu descobri um Teatro além da memorização dos textos, pois é muito prazeroso alcançar um produto final como uma peça teatral, por exemplo. Nesse sentido, o enorme número de professores e professoras que ministram aulas de Arte como complemento de carga, teria fontes bibliográficas acessíveis para recorrer se desejassem, fornecidas pela partilha de minha pesquisa.



Tal partilha proporcionaria a compreensão de que é realmente emocionante chegar a uma cena, ter o contato com os expectadores e sentir o retorno pelos aplausos, demonstrando ainda que o processo de montagem contribui significativamente com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas, o que é a parte realmente pedagógica de todo o percurso, na minha opinião. No transcorrer desse exercício, quando os menos extrovertidos naturalmente vão se juntando à proposta, o real produto começa a se revelar e isso é evidente na postura de alguns discentes, que passam a expor suas opiniões e sentimentos relacionados às etapas do processo de montagem. Portanto, entender que os jogos teatrais vão além do que conceituamos como dinâmicas numa escola poderá contribuir na compreensão de como o aprendizado dos alunos e alunas vai se dando ao longo do processo de montagem através dos jogos que vão sendo aplicados, além de colaborar com os educadores e as educadoras, que sejam simpáticos e simpáticas à linguagem do teatro na tarefa de ministrar aulas do componente curricular Arte, quando esse lhes for imposto para complemento de carga horária.

Percebe-se rapidamente, aplicando os jogos do Fichário de Viola Spolin, que participando deles, os alunos e alunas discutem ou refletem sobre a resolução de problemas, além de trabalharem e absorverem de maneira natural, tanto técnicas teatrais quanto convenções e disciplina por meio das regras. Isso faz com que o trabalho com os jogos vá além do que as unidades escolares conseguem suportar num primeiro contato, já que são sim divertidos, mas transcendem tais expectativas para configurar uma abordagem para o ensino-aprendizagem (SPOLIN, 2007). E no que diz respeito à pesquisa em curso, acredito que o próprio perfil do jogo, com suas técnicas e regras, colaborarão para as atividades virtuais propostas.

Embora a pesquisa em questão queira propositalmente focar nos jogos propostos por Spolin e Boal pelos motivos expostos, creio que este artigo deve fazer referência ao manual “Improvisação para o teatro” da mesma autora, que seria uma etapa anterior ou concomitante à leitura do fichário. O manual se apresenta em três etapas: a primeira, contendo a fundamentação e a teoria para o ensino e a direção no teatro; a segunda, uma sequência de exercícios descritos para sua aplicação e a terceira, comentários sobre a participação da criança em atividades teatrais.

Ao disponibilizar essas referências, pretende-se evidenciar que o aprendizado no processo de montagem acontece paralelamente ao que os leigos poderiam nomear apenas



por brincadeira, estimulando a criatividade que se apresenta em atividades lúdicas e o jogo, o que, segundo Viola Spolin, é o início da pedagogia para o teatro.

Entrar em contato com essa pedagogia na graduação em Artes Cênicas, seja através dos autores escolhidos ou de outros que se destacaram por trabalhar com a mesma temática, fazia parecer (erroneamente) que se o Teatro não fosse trabalhado na infância, seria como outros componentes curriculares fadados ao decreto do alunado que os coloca no lugar do “eu não dou conta”, e eu não havia aprofundado os estudos das etapas do processo de montagem, tendo acesso somente a títulos de livros sugerindo jogos a serem aplicados para crianças, além da minha experiência de conhecer alguns deles nas aulas presenciais da graduação.

Sendo assim, acredito que a pesquisa em desenvolvimento possa ser a oportunidade de registro de uma série de etapas: o contato com os autores que tratam dos jogos teatrais; a conscientização da importância da Arte como componente curricular; a inserção desses jogos teatrais no processo de montagem teatral no dia a dia da prática discente e a constatação do como eles podem somar ao aprendizado dos alunos e alunas em qualquer idade.

Isso nos coloca diante dos novos obstáculos no ensino da Arte, e refletir sobre eles não exclui os anteriores, pelo contrário, inclui os desafios de um ensino híbrido em escolas públicas, particularizando para minha realidade – escolas públicas interioranas, em que a internet já era um empecilho antes do surgimento da pandemia da Covid 19. Considerando-se o ensino remoto como um todo nessas localidades, essa nova configuração da realidade afeta ainda mais a Arte devido a essa posição banalizada que ela enfrenta em muitas unidades escolares. Desse modo, consideramos esse o momento de se pensar em como trabalhar a linguagem Teatro de maneira virtual.

Vale dizer que a inclusão de recursos midiáticos no ensino do Teatro não tem a pretensão de colocar em pauta um “novo teatro”, pois tais recursos já existiam, e sim fazer com que se torne um suporte a mais para que o Teatro aconteça, principalmente frente às regras de distanciamento social, como Hobi (2018, p. 4) nos esclarece:

As mídias audiovisuais podem se apresentar de diversas maneiras, sendo solicitada por vezes na composição da cenografia, ou ainda no auxílio da construção da narrativa, como também para presentificar ausentes, efetivar soluções cênicas, como pode discutir presenças possíveis e conectar lugares distantes geograficamente, por meio de *streaming*.



Parte das dificuldades do uso desse *streaming* no ensino remoto passa pelo desconhecimento, por parte do educador ou da educadora, porque em muitos aspectos os obstáculos a se vencer são parecidos com os do ensino presencial: fazer o jovem compreender que o teatro é também para não atores, ou seja, fazer com que participem ou observem de maneira a aproveitar o aprendizado objetivo e subjetivo que o processo de montagem teatral tem a oferecer.

Colocando os pensamentos em prática

O contato presencial com os alunos, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), ficou impossibilitado devido aos projetos da escola, como interclasse e projeto junino. Além disso, o próprio perfil do alunado aruanense dificultou uma reunião presencial, pois os discentes do Ensino Médio começaram a procurar serviços temporários para a temporada. É comum que os estudantes e as estudantes falem às aulas também na proximidade de feriados, mas como a pesquisa pretende explorar os recursos do ensino híbrido, a nossa intenção é trabalhar virtualmente para driblar tanto a carga horária reduzida da disciplina Arte, quanto essas particularidades do município, que além de centrar sua fonte de renda no turismo, ficou como outros prejudicado pela ausência dessa fonte de renda durante quase dois anos (entre 2020 e 2022).

Em uma primeira etapa, com o grupo do Ensino Médio do Colégio Estadual Rio Vermelho - Aruanã-GO - selecionado para a pesquisa, trabalharei o conceito de teatro digital que tomou força durante a pandemia da Covid 19. Para o cumprimento dessa etapa, adotarei como referência as contribuições de Mota (2017, n.p.), que define essa modalidade afirmando que “o teatro Digital é uma forma de arte híbrida que com o avançar dos tempos foi ganhando cada vez mais força pois facilita a imaginação e a criação de conexões entre seres humanos”.

Sob essa ótica, tal conceito colabora para evidenciar que as conexões que o Teatro possibilita não devem ser deixadas à margem na modalidade remota de ensino, já que no dia a dia da sala de aula ainda temos que lidar com a Covid 19 ou com suas sequelas. Ainda temos educadores, educadoras, alunos e alunas se contaminando ou cumprindo quarentena por proximidade com alguém infectado. Ou seja, o percurso é incerto e o aprendizado dessa



nova modalidade não pode ser explorado de forma efetiva, deixando o Teatro fora das possíveis adaptações.

Pensando nisso, serão trabalhados os jogos teatrais como parte do processo de montagem teatral, centralizados em sua maior parte nos jogos de Boal (2004) e Spolin (2007) de forma presencial, tendo a quadra ou o refeitório do Colégio Rio Vermelho como espaços disponíveis para a aplicação do projeto, além do ambiente virtual através de reuniões feitas por aplicativos de videoconferência como o Google Meet.

Após os jogos de cada encontro, ainda sem falar da proposta do produto final, iniciarei conversas sobre a temática pandemia, instigando os alunos e alunas a falarem em rodas de conversa sobre o assunto e suas experiências, desdobrando-o em outros subtemas para identificar como essa mudança interferiu na maneira destes jovens se relacionarem em casa, com amigos, com a escola e com o trabalho.

Cada encontro será registrado por mim em um diário de bordo e pelos discentes por cartas a mim endereçadas, que comporão o portfólio de cada um deles. Escolhi esse gênero textual por acreditar que seria uma maneira de suavizar a expectativa de “avaliação”, embora no dia a dia de sala de aula, elas tenham essa conotação, além de que, por cartas, os laços entre pesquisadora e participantes se estreitam como afirma Clandinin e Connely (2011, p. 149):

Cartas são escritas para alguém, com expectativa de uma resposta. Em cartas tentamos fazer um relato de nós mesmos, fazendo sentido das nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências, e as experiências dos outros. (...) um dos méritos das cartas é a relação de igualdade estabelecida, o ir e vir da conversa.

A pretensão é que os registros dos alunos e alunas, partilhados comigo através dos textos, possa servir de embasamento para o artigo que acompanhará o vídeo produzido pelos alunos. Esse material audiovisual tem o objetivo de envolvê-los e a escola como um todo, deixando claro que mesmo no ensino híbrido é possível produzir cenas e que isso consequentemente colabora com os recursos limitados do ensino remoto, o qual ainda vivenciamos atualmente. Colaborará também com o objetivo de evidenciar o valor pedagógico das aulas de Teatro.



Com essa intenção, durante o processo de pesquisa bibliográfica, recorri a outros autores que tratam das possibilidades de trabalho com os jogos teatrais como Koudela (2017) e Gama (2016), que trabalham a encenação como prática pedagógica. Tais autores colaboram com experiências e registros do Teatro em ambientes escolares, ratificando sua importância no desenvolvimento integral do aluno.

Recorrendo a Koudela (2017), é possível explorar as possibilidades de atuação com os jogos teatrais na escola, percebendo que o cumprimento de regras ou estabelecimento de outras, vão evidenciar o quanto o trabalho com esses jogos no processo de montagem teatral colaboram com o aprendizado e não apenas com a ludicidade.

É fato que o lúdico permeia os jogos, mas não é o objetivo maior do professor ou da professora quando os aplica, já que o conceito de regra trabalhado nesse contexto é diferente do conceito que possa ser interpretado como coercitivo ou punitivo no caso de seu descumprimento. Nos jogos teatrais há uma discussão sobre o cumprimento, mudança ou adaptação da regra estabelecendo um aspecto colaborativo:

Na instituição lúdica, a regra pressupõe um processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida. Evidentemente, cooperação e respeito mútuo, são formas de equilíbrio ideais, que só se realizam através do conflito e exercício da democracia (KOUDELA, 2017, p. 51).

Sendo assim, trabalhar com o jogo no ambiente escolar, em especial na escola pública, traz muitos desafios. Um dos mais evidentes no começo da atividade é evidenciar essa interação, equilíbrio e conflito descritos por Koudela. Para alguns dos que nos veem retirar e recolocar carteiras, propor gritos, equipes, blablações tudo é apenas uma proposta de entretenimento, e não uma proposta didática. Entretanto, Gama (2016, p. 97) colabora no esclarecimento “de que o artista educador é aquele que, além de voltar seus objetivos para a formação de seus alunos, também está atento à sua própria formação, tanto artística, como docente.”

Esta formação tem que ser constante. Como relatei anteriormente, também ministro de Língua Portuguesa e não tenho dificuldades em provar para a coordenação pedagógica que necessito mudar este ou aquele conteúdo de lugar, em relação ao sugerido pelas matrizes curriculares, mas isso não se dá com os conteúdos de Teatro, pois ainda há os que querem encomendar um “teatrinho” para divulgar algo “maior” para a escola, ou ainda, não sei se



melhor ou pior, trabalhar com outras linguagens do componente Arte, tendo ou não conhecimento sobre elas.

É necessário evidenciar constantemente que a Arte, ou no meu caso, o Teatro, pode e colabora significativamente com o desenvolvimento integral do aluno e da aluna. Essa é uma máxima da maioria dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares e pode também colaborar na luta pela não banalização do ensino das Artes, pois o correto seria que as unidades escolares as contemplassem refletindo sobre as possibilidades que elas têm de contribuir com a proposta de uma educação integral.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Desse modo, já que a Educação abrange todos esses segmentos sociais e na verdade depende da relação entre eles e dos saberes sobre como essas relações ficaram afetadas ao longo do tempo por fatores muito diversificados, é importante que mesmo sendo uma luta árdua, por vezes originada pela falta de conhecimento das escolas e dos pais sobre a relevância e os efeitos do trabalho artístico, o arte-educador e a arte-educadora faça uma militância insistente pelo espaço da disciplina Artes, já que na maioria das vezes, em muitas Unidades Escolares, as disciplinas que têm espaço são aquelas que, fazendo parte das avaliações externas, resultam em índices que satisfazem o poder público estadual.

O conhecimento do que norteia o ensino do Teatro como linguagem da Arte fará com que essa militância aconteça de forma efetiva para que ela deixe de estar a serviço de outras disciplinas ou das datas comemorativas das Unidades Escolares e possa assumir o lugar que nós, arte-educadores e arte-educadoras, desejamos: o do respeito e da valorização de seus conceitos e metodologias.

Assim, por esses fatores, é que todo o processo da pesquisa será partilhado de maneira formal ou informal pelos interiores da escola. Como pesquisadora, e para que meu trabalho prossiga, é necessário bem mais do que a anuência do Colégio Estadual Rio Vermelho recebida no início do projeto de pesquisa. É preciso que a escola seja realmente parte da pesquisa e se envolva no projeto do início até o produto final pretendido, porque



ninguém defende o que não conhece, e a pretensão é que através das metodologias adotadas para colocá-lo em prática, muitos conheçam melhor o Teatro.

Desse modo, almeja-se que o grupo gestor esteja presente nas diferentes etapas, desde o processo de montagem até a elaboração do roteiro para o produto final. Isso contribuirá para o conhecimento do processo, pois como às vezes me propus a desenvolver parte das atividades teatrais no contraturno, boa parte do trabalho poderia parecer fácil e pouco produtiva no processo ensino-aprendizagem.

Após o desenvolvimento das atividades de montagem teatral, o trabalho final dos alunos e alunas ocorrerá por meio de vídeos a serem produzidos por eles, com aplicativos de edição que foram utilizados no período de ensino remoto nas escolas estaduais, evidenciando as possibilidades de atividades escolares virtuais também no teatro.

Considerações finais

Ao iniciar o presente trabalho, fiz menção às particularidades de ser uma professora-pesquisadora de um mestrado profissional, e que os pesquisados nos são próximos, já que a pesquisa acontece com nossos alunos e nossas alunas, mesmo que queiramos evidenciar algo com nossas pesquisas, sempre é algo advindo de uma experiência na docência. Ponderei também sobre a distância da cidade de Aruanã dos grandes centros e também de um teatro como edificação, onde as cenas possam se dar. Tudo isso teve a intenção de ilustrar que os pesquisados, até um passado recente, não contemplavam o Teatro como algo que pudesse fazer parte de suas vidas ou seus estudos.

Sob esse aspecto, o trabalho como arte-educadora me torna consciente do fato de que o Teatro contribui efetivamente com o desenvolvimento integral do aluno, mas é frustrante perceber que, com mais frequência do que se gostaria, a escola ainda concebe a Arte como um recurso metodológico para outras disciplinas ou para a culminância de projetos escolares.

Em trabalhos durante minha docência em Arte, devido à carga horária de uma aula semanal para a disciplina no Ensino Médio, nem sempre foi possível que o grupo gestor do colégio acompanhasse o processo de montagem teatral, que por vezes acontecia no turno noturno. Sendo assim, todo o processo educativo é colaborativo, resultante da montagem



teatral que colabora com o desenvolvimento ensino-aprendizagem dos alunos e alunas e que ficava, de certa forma, “escondido”, evidenciando apenas o produto final.

Dessa forma, a pesquisa pretende evidenciar, através da produção dos alunos e alunas, que as aulas de Teatro são produtivas e que essa produção durante o processo de montagem se converte em conhecimento, tanto na forma presencial, quanto de maneira remota ou híbrida, uma vez que essa proposta de ensino se agregou à nossa prática pedagógica.

Quanto ao artigo, a pretensão é que o relato da pesquisa colabore com outros arte-educadores e outras arte-educadoras e, por consequência, com a escola na construção da concepção da Arte como parte efetiva do processo ensino-aprendizagem, percebendo com mais clareza sua importância e sua contribuição.

Referências

BERNADO, Narim. **Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nemhomeschooling#:~:text=O%20ensino%20remoto%2C%20em%20que,com%20as%20propostas%20educacionais%20mesmo> Acesso em: 28/07/2022

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

BRANQUINHO, Vanessa Siqueira. **Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia**. Goiânia: EMAC/UFG. 2010. TCC (Escola de Música e Artes Cênicas)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20/12/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CHARLOT, Bernard. Qual o lugar para as artes na escola da sociedade contemporânea? In: **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 183-229.

CLARIDIN, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 149.

FUQUIM, Darcy. **Ensino híbrido o que é e como pode ser utilizado na escola**. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/>. Acesso em 14 jul 2022

FELÍCIO, Pedro. **Dramaturgias criativas**. Disponível em <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/dramaturgias-coletivas/>. Acesso em 02/08/2022

GAMA, Joaquim C. M. **Alegoria em jogo: a encenação como prática pedagógica**. São Paulo: Perspectiva, 2016.



HOBÍ, Larissa. Da cena contemporânea e as tecnologias digitais. **Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**. Manzuá: UFPB, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/issue/view/792>. Acesso em: 5 set 2021.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MOTA, Joana Moreira. **O teatro e a Era Digital que o digitaliza**. Disponível em: <https://digartdigmedia.wordpress.com/2017/10/16/o-teatro-e-a-era-digital-que-o-digitaliza/>. Acesso em: 04 SET 2021.

PIRES, S. B. P. Et al. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate**, 8(2), 54-63. Disponível em https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103209/2020_p-028.pdf. Acesso em 03/05/2022.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais - O fichário de Viola Spolin**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZAMBELLI, Bruno. **Streaming digital: o futuro é logo ali**. Disponível em: <https://escotilha.com.br/teatro/em-cena/streaming-teatral-o-futuro-e-logo-ali/>. Acesso em 09/08/2022



PEDAGOGIAS ARTESÃS COMO PRÁTICAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE ARTE EDUCADORES(AS)

Leda Guimarães

Eliane Chaud

Ângela Vitorette Leite

Kárita Paul de Melo Pedra

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo indicar como projetos de extensão e de pesquisa sobre saberes e práticas artesanais tem pautado agendas docentes no que concerne a formação para a pesquisa no contexto da Faculdade de Artes Visuais da UFG. As diversas experiências aqui apresentadas tiveram como objetivo propiciar uma formação mais crítica de estudantes de artes visuais que vá além das formas de artes regularmente estudadas no currículo. O texto faz menção a projetos e planos de iniciação científica realizados em diferentes épocas, que revelam uma busca de atravessar conteúdos curriculares hegemônicos colocando na agenda docente o artesanato, trabalhos manuais e demais manifestações populares. Ao longo desse processo, temos dialogado com autores (as) que discutem sobre arte e cultura popular tais como Barbosa (2010), Frota (2005), Guimarães (2018), Richter (2003), Rodrigues (2012) na busca de um ensino da arte político, uma vez que este traz em seu bojo códigos estéticos fundados na separação entre arte das elites, arte erudita e arte do povo. Nas questões decoloniais, dialogamos com Gómez (2019) e Achinte (2014) dentre outros que discutem a estética como a base dos processos de colonialidade.

Palavras-chave: Artesanias e saberes populares. Iniciação Científica. Docência e Pesquisa. Decolonialidade.



CRAFT PEDAGOGIES AS DECOLONIAL PRACTICES IN ART TEACHERS EDUCATION

Abstract

The present work aims to indicate how an extension and research projects on craft and handmade work knowledge has guided teaching regarding agendas for research in the context of the Faculty of Visual Arts of UFG. The various experiences presented here aimed to provide a more critical training of visual arts students that goes beyond the forms of arts regularly studied in the curriculum. The text mentions projects and plans of scientific initiation carried out at different times, which reveal a search to cross hegemonic curriculum contents by placing handicrafts and other popular manifestations on the teaching agenda. Throughout this process, we have dialogued with authors who discuss about art and popular culture such as Barbosa (2010), Frota (2005), Guimarães (2018), Richter (2003), Rodrigues (2012) in the search for a teaching of political art, since it brings in its bulge aesthetic codes based on the separation between art from elites, erudite art and people's art. In decolonial issues, we dialogued with Gómez (2019) and Achinte (2014) among others that discuss aesthetics as the basis of coloniality processes.

Keywords: Artisans and popular knowledge. Scientific Initiation. Teaching and Research. Decoloniality.

Introdução

Fomentar, discutir e propor ações que envolvam práticas artesanais tem sido o desafio no qual temos investido em nossas docências no contexto da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, atravessando diversos momentos de maior ou menor aceitação e compreensão do tema no universo da arte.

Os contextos de produção artesanal voltam a ser discutidos na contemporaneidade como fonte de saberes pedagógicos que englobam formas de conhecimento que passam por sistemas comunitários, colaborativos e ecológicos nos quais as mulheres, tem protagonizado tanto formas de sustentabilidade financeira, ambiental e cultural. Esses apontamentos dialogam com os estudos decoloniais produzidos na América Latina onde os saberes dos povos originários tem sido a base para movimentos de resistência aos



processos de colonização. Para Gómez (2019), essa opção consiste em um conjunto de práticas históricas que foram invisibilizadas durante cinco séculos e que atualmente começam a emergir no mundo do século XXI quando assistimos a um processo complexo de reconfiguração da denominada ordem mundial.

O autor também afirma a estética como a base dos processos de colonialidade onde estão diversas dicotomias de valorações artísticas, culturais as quais por sua vez, implicam na constituição do que tem ou não valor pedagógico. Para lidar com esses conflitos e seus desdobramentos pedagógicos, temos um projeto de pesquisa na UFG que busca envolver estudantes da Licenciatura em Artes Visuais em projetos de iniciação científica que investiguem temas relacionados a esses conflitos, promovendo a decolonialidade dos saberes em seus processos de formação enquanto futuros(as) docentes.

Discussão

Um dos propósitos desse texto é o de indicar, por um lado, a longevidade de um interesse de pesquisa atrelado à produção artesanal entendendo seu potencial para a formação docente de professores de artes visuais, e, por outro lado, apontar como esse interesse tem gerado ao longo de 20 anos, projetos de extensão e projetos de pesquisa, Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e teses. Nesse texto escrito de forma coletiva, focaremos nos projetos de extensão e nos projetos de iniciação científica (PIBIC) apresentados e desenvolvidos no âmbito da FAV pelas professoras Eliane Chaud e Leda Guimarães reunindo discentes tanto do bacharelado quanto da licenciatura em Artes Visuais.

Em 2000 tivemos o primeiro projeto de iniciação científica com o intuito de mapear comunidades artesãs no estado de Goiás identificando formas de produção, ensino e aprendizagem dos seus saberes-fazer. Esta pesquisa se debruçou com mais profundidade, na produção de painéis das mulheres da Cidade de Goiás. Naquele tempo, a aprovação desse projeto causou muita estranheza por parte de professores que acreditavam que o assunto de certa maneira profanava o caráter de vanguardista que se buscava com a ênfase na arte contemporânea como base do currículo. Apesar das resistências, o projeto avançou com bolsistas que vieram da área de design gráfico, resultando no belo catálogo *Objetos Populares de Goiás* (GUIMARÃES *et al*, 2002) com foco na produção de cerâmica das paineleiras com as quais convivemos ao longo de dois anos.



Nos anos de 2004/2005, retornamos à cidade de Goiás Velho e expandimos o contato com as artesãs, para além das paineleiras. O Projeto Artes e atos goianos - A natureza feminina do cerrado foi realizado no ano de 2005 na Cidade de Goiás teve apoio do Programa de Extensão do MEC – Proext da UFG. Participaram deste projeto nove mulheres com diferentes modos de produção em cerâmica, bonecas de pano e corda, colchas de retalhos de pano, bonecos farricocos enfeites com sementes do cerrado. A pesquisa teve como foco a produção artesanal e a cultura popular, os saberes tradicionais ressaltando sua importância na construção da identidade histórica e cultural da Cidade de Goiás. Durante um ano, identificamos artistas artesãs, documentando sua produção e registrando suas formas de conceber e realizar seus trabalhos. Também registramos as formas de aprendizagem, como e com quem cada uma daquelas mulheres tinha aprendido e se tinham preocupações com a continuidade do processo. Outro aspecto que chamou a atenção das pesquisadoras na época, foi a “estética do cotidiano” visível nas suas residências. De acordo com Certeau:

Um lugar habitado pela mesma pessoa durante um certo tempo esboça um retrato semelhante, a partir de objetos (presentes ou ausentes) e dos costumes que supõem. O jogo das exclusões e das preferências, a disposição do mobiliário, a escolha dos materiais, a gama de formas e de cores. (1994, p. 204)

O espaço doméstico foi percebido como componente fundamental na criação nas diferentes produções mapeadas. Uma estética particular que possibilita a organização de memórias, gestos, gostos, valores (CHAUD; GUIMARÃES, 2005). Esses detalhes podem ser vistos no catálogo “A natureza feminina do cerrado” com fotos e reflexões do processo. Além disso, produzimos postais e vídeos, no intuito de divulgar o trabalho das artesãs.



Figura 1: Página do Catálogo *A natureza Feminina do Cerrado*, na qual se vê o interior de casas das artesãs pesquisadas. Acervo das pesquisadoras.



Figura 2: Página do Catálogo *A natureza Feminina do Cerrado*, na qual se vê mulheres e suas produções: Dona Odete e as bonecas e Dona Eleuza e as colchas de retalho. Acervo das pesquisadoras.

Em 2009, com o projeto de iniciação científica “Práticas de Bordado: Uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade” interagimos com um grupo de bordadeiras na cidade de Goiânia, dando ênfase aos processos de produção dos bordados e às experiências de vida daquelas mulheres. Como bolsista, tivemos Hélia Barbosa, então discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais que desenvolveu uma abordagem



muito peculiar, reunindo o conhecimento popular sobre propriedades medicinais das plantas ao desenvolvimento de riscos de bordado para incentivar a produção mais autoral daquele grupo de bordadeiras.

De 2015 a 2019, tivemos uma nova etapa quando desenvolvemos projetos de extensão ligados a comunidades artesãs na cidade de Goiânia, procurando trabalhar no bairro vizinho onde se instala o campus I da UFG.

O projeto artístico de 2015, intitulado “Poéticas Compartilhadas: Mulheres e afetos no Bairro Itatiaia”, procurou formas de aproximação entre comunidade adjacente e a UFG. Desenvolvido com 20 mulheres da terceira idade, ou como elas se denominam “melhor idade”, um grupo que já estava formado e que se reunia na Paróquia Nossa Senhora Assunção todas as sextas-feiras. Buscamos gerar proximidades entre arte e comunidade, com atividades artísticas partindo de reflexões sobre o bairro onde moram, suas histórias de vidas, hábitos e práticas culturais. Fizemos encontros que além das atividades artísticas e visitas a exposições de arte, também contavam suas histórias de vida.

Foram cinco meses de convivência de encontros semanais. Os encontros geraram muitas conversas sobre trabalhos manuais acompanhadas de narrativas sobre suas vidas, em especial, de como tinham chegado naquele bairro. Essas conversas trouxeram reflexões sobre experiências vividas naquele espaço. Também iam deflagrando possibilidades de pensarmos e propormos atividades de desenho, frotagem e visitas a espaços culturais. Durante as oficinas, quando falavam de seus universos, suas casas, suas ruas, uma ação que apareceu com frequência em seus relatos foi o cuidado que têm com a plantação, quer no vaso dentro de casa, quer na árvore na rua. Percebemos que afetividades eram demonstradas nessa ação do cuidar das plantas.

Outro ponto que identificamos como presente em seus cotidianos foi a prática do crochê, atividade que fazem, segundo elas, como uma terapia ocupacional e também como produtos a serem comercializados. Entendendo o crochê e o cuidar das plantas, para além da terapia ocupacional, mas como uma prática cultural, procuramos associar essas atividades para desenvolvermos as proposições artísticas que abarcassem esse potente universo de estéticas cotidianas. As ideias de ações artísticas e docentes iam sendo dialogadas em encontros semanais e houve adesão ao que estávamos propondo.



Figura 3: Página do livro *Poéticas Compartilhadas: Mulheres e Afetos no bairro Itatiaia* (CHAUD, 2015), onde se vê professoras e mulheres da comunidade Itatiaia em visita a exposições de arte e em momentos de conversa e produção. Acervo das pesquisadoras.

No decorrer do convívio com esse grupo, relacionamos as duas práticas (crochê e cuidar de plantas) pedindo para que elas desenvolvessem por meio do crochê suas flores e folhas gerando peças que seriam utilizadas para a construção coletiva de uma peça única: uma colcha ou manta.



Figura 4: Página do livro *Poéticas Compartilhadas: Mulheres e Afetos no bairro Itatiaia* (CHAUD, 2015), onde se vê peças de crochê com motivos florais e frases das artesãs. Acervo das pesquisadoras.

Os pedaços de crochê também serviram para a elaboração de lambe-lambe¹ (impressões em papel) para uma intervenção poética no bairro adesivando os lambes produzidos. O projeto buscou não somente uma intervenção extensionista da universidade em relação a comunidade, mas, principalmente, o fazer/aprender juntos, ações colaborativas nas quais todas as pessoas envolvidas ensinassem e aprendessem compartilhando seus saberes.



Figura 5: Página do livro *Poéticas Compartilhadas: Mulheres e Afetos no bairro Itaiaia* (CHAUD, 2015), onde se vê moradoras e estudantes colando os lambes em postes e fachadas do bairro Itaiaia. Goiânia. Acervo das pesquisadoras.

Em 2020, a pandemia exigiu outras formas de investigação, que não fossem presenciais. Nossa atenção se voltou para as possíveis maneiras de reexistências das artesãs e daí surgiu o projeto “PEDAGOGIAS ARTESÃS: arte, educação e decolonialidade”. Em 2021, a então licencianda Kárita Paul de Melo Pedra conduziu o plano de trabalho “Pedagogias artesãs e processos de visibilidade em tempos de pandemia” no intuito de mapear espaços virtuais de registro e reflexão sobre as práticas artesanais. A pesquisa nas redes sociais encontrou nos mais diferentes lugares do país um grande número de artesãs organizadas em associações como por exemplo: o coletivo de Mulheres Indígenas e Negras Quilombolas (Goiânia-GO.); Associação Mulheres Coralinas (Goiás-GO), Associação

¹ Usado a princípio como propaganda vernacular grudado em locais públicos, o lambe-lambe foi apropriado por artistas na produção de uma espécie de pôster artístico, também colocado em espaços públicos. Pode conter frases curtas, palavras de ordem, imagens, etc.

Comunitária das Mulheres de Currálinho (Morrinhos-CE), Associação da Central de Compras das Bordadeiras de Teresina (Teresina-PI) dentre muitos outros. Observamos que a data de criação da maioria dos perfis digitais de comunidades artesanais se deu no período pandêmico.

Constatamos que a utilização das redes sociais tem se tornado cada vez mais necessária, envolvendo a cooperação, e a busca por novas aprendizagens sobre o funcionamento dos dispositivos tecnológicos virtuais. Esse fato, ressalta a percepção que a atividade do artesanato não se resume apenas na produção, mas também na circulação de processos pedagógicos, agora bem evidente nas plataformas digitais.

As buscas pelos coletivos de artesãs e por artesãs que trabalham individualmente se deram, em parte, pela rede social Instagram, grupos com outras características surgiram nesse contexto, como por exemplo, o Coletivo de Mulheres Indígenas e Negras Quilombolas (@mulheresindigenasequilombolas).





Figura 6: Imagem do Grupo Mulheres Artesãs, Indígenas e Quilombolas no perfil @mulheresindigenasequilombolas. Acervo das pesquisadoras.

Colocamos como exemplo a descrição do grupo em sua página oficial do Instagram:

O coletivo de Mulheres Indígenas e Negras Quilombolas vem com a intenção de nos apoiar, um espaço de escuta, reivindicações, afeto e cura. Nossos laços se estreitaram em abril de 2019 com o desejo de participar do Acampamento Terra Livre (ATL) em Brasília e da I Marcha mulheres indígenas que teve como tema “Território nosso corpo, nosso espírito”. Foi necessário nos organizar enquanto coletivo, fazer reuniões, para conseguir um ônibus. Nos aproximamos para buscar vias de participar desse movimento de luta pela terra. Nosso grupo foi fortalecido por esse desejo, assim fundamos nosso coletivo. Financiamento coletivo aberto pelo grupo: www.vakinha.com.br/vaquinha/apoiem-asartesas-indigenas-e-quilombolas

Após uma triagem e levantamento de associações, coletivos e criadoras independentes, realizamos entrevista com uma artesã da Cidade de Goiás. Desta entrevista, obtivemos material para aprofundarmos em questões que até então investigamos teoricamente, a saber, a intrínseca relação da aprendizagem dos saberes artesanais com o âmbito econômico e de subsistência, as dinâmicas da organização comunitária como estratégia de manutenção da produção e da venda dos artefatos, perpassando também a discussão acerca dos códigos estéticos fundados na separação entre arte das elites, arte erudita e arte do povo.

Em 2021, ainda em pandemia e sem poder ir a campo de forma presencial, o projeto se renova, Ângela Vitorette Leite assume como bolsista nessa nova etapa. A pesquisa nas redes continuou com a investigação de perfis de artesãos e comunidades, através da plataforma digital Instagram, utilizando hashtags (tais como #artedopovo; #artepopular; #artesanatogoiás) como instrumento de pesquisa, encontrando perfis divulgadores de peças artesanais, ateliês, galerias/lojas, comunidades, artesãs e colecionadores. No primeiro momento, foram selecionados para o contato dois perfis: a comunidade de louceira “Chã da pia” em Areias, Pernambuco, e a olaria “Terra de Vênus” em Goiânia. A justificativa para essa seleção foi justamente a presença ativa em torno dos saber-fazeres artesanais, observada nas postagens públicas dos perfis. No caso da comunidade “Chã da pia”, era recorrente nas postagens a relação afetiva das artesãs com o processo das artesanias, as questões da hereditariedade dos saberes artesanais (processo pedagógico de ensino-aprendizagem intergeracionais), a divulgação e venda das peças artesanais como



sustento de famílias (tais recorrências são utilizadas na rede com a função de fomentar valores socioculturais e afetivos às peças, legitimando o trabalho das artesãs). Há também, no perfil da comunidade, a apresentação das peças, dos processos, fotografias de casas-atelier da comunidade e a apresentação de algumas das artesãs contando suas histórias e saberes no envolvimento das artesanias (com ênfase no ensino-aprendizagem na relação mãe e filha). No caso da olaria “Terra de Vênus”, localizada na região central de Goiânia, há a recorrência da divulgação e venda das peças cerâmicas utilitárias artesanais, os processos dos fazeres, a oferta e divulgação de cursos/aulas e seus processos pedagógicos. Com isso, houve o interesse em conhecer mais a fundo a olaria e sua comunidade pedagógica, com o intuito de encontrar semelhanças com as louceiras de Areias, mas em um contexto urbano.

Contudo, nesse contexto de pandemia e pesquisa em redes sociais, as aproximações reais não foram favorecidas. Não se obteve resposta no contato com a comunidade de louceiras, observou-se no perfil que a última postagem foi, até então, em 25 de dezembro de 2021. Partiu-se então, para uma segunda seleção de perfis: a Xapuri Brasil uma loja/galeria em Belo Horizonte (que alega em suas postagens uma venda justa com seus artesãos, divulgando suas peças e histórias), e a artesã Raquel Mendes que divulga suas peças em seu perfil público. Novamente as aproximações por meio da rede social não foram favorecidas. Se por um lado, conseguimos mapear um grande número de perfis ligados ao artesanato, arte popular, coletivos e associações, por outro, as tentativas de marcar conversas (mesmo que online) não foram muito bem sucedidas. Ao contrário do campo, quando a aproximação se fez mais direta, onde os pedidos para gravar se davam após os primeiros entrosamentos, os contatos via Instagram podem ter gerado desconfianças de várias ordens. Ainda estamos refletindo sobre essas dificuldades como dados importantes para a pesquisa.

Considerações finais

Para Rodrigues (2012, p. 86), “o primeiro grande entrave no caminho da arte parece ser, ainda a dicotomia entre arte e artesanato. Dicotomia antiga, porém, que ata os pés da arte e não a deixa caminhar para frente, e a frente é a valorização das diferentes formas existente no mundo”. Nas instâncias de formação de profissionais para o exercício seja da



profissão de artista ou artista/docente, a história da arte, nos seus diferentes tempos históricos, tem como base os preceitos europeus de beleza e de valor estético. Não é que as outras formas não aparecem eventualmente nos currículos, a questão é como aparecem. Geralmente, são tratadas como expressões exóticas e folclorizadas.

A pesquisa é importante tanto para reivindicarmos espaço, como para evitarmos uma visão romântica e homogênea desses contextos. Para Gómez (2019, p. 10), antes de tudo, é necessário atentar para o que consiste na opção decolonial.

Esta opción es la conceptualización de un conjunto de prácticas históricas que fueron invisibilizadas durante cinco siglos y que actualmente empiezan a emerger en el mundo del siglo XXI, cuando asistimos a un proceso complejo de reconfiguración del denominado orden mundial. Desde la perspectiva decolonial el análisis no se realiza desde alguna disciplina, sino desde la historia de la colonialidad, desde la exterioridad producida por la modernidad/colonialidad.

O autor também afirma a estética como a base dos processos de colonialidade. Nesse processo, estão diversas dicotomias de valorações artísticas, culturais as quais por sua vez, implicam na constituição do que tem ou não valor pedagógico no conteúdo do campo da arte. Assim, temos dentre outros, a dicotomia entre arte e artesanato, que tem sua gênese na concepção das “belas artes” em detrimentos dos ofícios. Para Rodrigues (2012, p. 86), “o primeiro grande entrave no caminho da arte parece ser, ainda a dicotomia entre arte e artesanato. Dicotomia antiga, porém, que ata os pés da arte e não a deixa caminhar para frente, e a frente é a valorização das diferentes formas existente no mundo”.

Ao longo desse tempo também temos aprendido que não podemos criar uma visão romantizada e homogênea desses contextos. A produção artesanal é ampla e diversa, está em contextos urbanos, suburbanos, em comunidades rurais, em associações físicas e, como pudemos ver, cresceu nas redes sociais especialmente em tempos da COVID-19 devido ao isolamento social. São muitos os conflitos presentes nos processos, desde a interação com o turismo, com os processos de educação nos quais, geralmente, esses saberes não estão presentes, com o desinteresse das novas gerações pelas atividades de pais, mães e avós, rompendo um ciclo de formação familiar e comunitária. Também estão presentes, como em qualquer outro contexto, os conflitos identitários, sociais, étnicos, as questões de gênero, e muito mais. Saberes e fazeres se reinventam, são modificados dentro de cada contexto e lutam por espaços de afirmação, de existência e de resistência.



Lira *et al* (2019), ao contextualizarem o estudo da cerâmica produzida no quilombo de Conceição das Crioulas, distrito de Salgueiro, em Pernambuco, apontam para três aspectos que podem servir como exemplos para ratificar os argumentos aqui colocados. Primeiro, identificam como o local, deve a sua existência à processos históricos de lutas e resistência de seis mulheres negras que ali fixaram residência e iniciaram a luta pela conquista de suas terras e o enfrentamento pela demarcação e titulação das mesmas. O segundo, é que, essas mulheres constituíram o seu lugar no mundo por meio do trabalho produzido com as mãos, incluindo aí a cerâmica. O terceiro aspecto, é que a comunidade vai se afirmando na continuidade dessa luta pelos direitos da terra, nas formas de produção e trabalho, e, na luta por escolas com uma pedagogia própria, conectada com seus tempos e modos de fazer e de existir.

Investigar formatos e contextos de pedagogias artesãs justifica-se em um curso de formação de professores em artes visuais, que tem nos seus propósitos a formação docentes crítica, voltada para a diversidade e para o desenvolvimento de competências multi, inter e transculturais. Retomando Gomez, podemos dizer que a persistência em desenvolver projetos de extensão e pesquisa que discutem os saberes artesanais, pode ajudar a fragilizar muros curriculares que sustentam as distâncias epistêmicas que barram formas artísticas, culturais e pedagógicas ligadas a processos historicamente excluídos do universo da chamada alta cultura.

Esa proximidad cultural es el resultado de la voluntad de acercamiento de los Estados, las instituciones y los artistas de la periferia a la cultura de los estados del centro, desde donde se trazan los términos de la espacialización. Y cuando pareciera que la distancia epistémica y estética se puede abolir completamente, que es posible para la periferia acceder a la cultura, al desarrollo, a la historia del arte, o al progreso, entonces se hace visible el muro de diferencia colonial o imperial. (GOMEZ, 2020, p. 8)

Concordando com Ortiz-Ocaña (2017, p. 3) para o fato de que

es necesario no ignorar las urgencias que nos convocan y las emergencias que nos invitan a la resistencia epistemológica a partir de la desobediencia epistémica. Hoy es un imperativo decolonizar la educación, transitar hacia la decolonialidad del currículo y proponer un currículum decolonial.

Acreditamos que pedagogias artesãs a partir das suas complexidades, podem nos oferecer pistas de concepções de arte e cultura menos colonizadas evitando pesquisas e



ações educativas colonizadores. Abraçar processos comunitários, colaborativos que atravessem nossas subjetividades e ampliam as formas de aprendizagem.

A produção artesanal é ampla e diversa, está em contextos urbanos, suburbanos, em comunidades rurais. Também, são muitos os conflitos presentes nos processos, desde a interação com o turismo, com os processos de educação nos quais, geralmente, esses saberes não estão presentes, com o desinteresse das novas gerações pelas atividades de pais, mães e avós, rompendo um ciclo de formação familiar e comunitária. Saberes e fazeres se reinventam, são modificados gerando conflitos identitários, sociais, étnicos, de gênero, dentre muitos outros. A pergunta inicial continua valendo: o que nós, arte educadores(as), docentes e discentes, podemos aprender com essas questões?

Referências

ACHINTE, Adolfo Albán. Arte, Docencia e Investigación. *In*: MIGNOLO, Walter *et al.* **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Pioneira da arte-educação Ana Mae Barbosa reforça: Todo artista tem o que ensinar. **Portal aprendiz**, São Paulo, 12 ago. 2016. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras. *In*: ENCONTRO ANPAP "ENTRE TERRITÓRIOS", 19., set. 2010, Cachoeira-Bahia. **Anais**. Associação Nacional de pesquisadores em artes plásticas, 2010.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIRILLO, José; KINCELER, José Luiz; OLIVEIRA, Luiz Sérgio (organizadores). **Outro ponto de vista: práticas colaborativas na arte contemporânea**. Vitória: PROEX/UFES, 2015.

CHAUD, Eliane Maria. **Poéticas Compartilhadas: Mulheres e afetos no bairro Itatiaia**. Goiânia: Edição de autor, 2015.

CHAUD, Eliane Maria; GUIMARÃES, Leda Maria Barros. Poética compartilhadas: saberes, afetos e comunidades de vida. *In*: ENCONTRO ANPAP. ARTE SEUS ENCONTROS E/EM NOSSO TEMPO, 25., Porto Alegre, 2016. **Anai**. Comitê de Educação em Artes Visuais, 2016. p. 313-330.



GÓMEZ, Pedro Paulo. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, Ahead of print, 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GUIMARAES, L. M. B. Erudito versus Popular – Apontamentos históricos de uma peleja. In: SILVA, Hertha T.; GUERSON, Milena (org.). **Artes visuais na educação do campo**. Palmas: EDUFT, 2018.

GUIMARÃES, Leda. O caminho das eiras: trabalho, cotidiano e aprendizagens das artesanias femininas. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (Org.). **Interações com Visualidades em Contextos de Ensinar e Aprender**. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2012.

GUIMARÃES, Leda; GUIMARAES, Alexandre; GOYA, Flávia. **Objetos Populares de Goiás – cerâmica**. Goiânia: SEBRAE, 2002.

GUIMARÃES, Leda. Arte, design e cultura visual do povo: uma conversa entre mulheres. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 117-129, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.74969>. Acesso em: 06 abr. 2022.

LIRA, Flavia W. P. de; PAIVA, José C. de; AMARAL, Marias das Vitórias N. do. Processos de Resistência: a cerâmica do Quilombo de Conceição das crioulas. **Conhecer: Debate entre o público e o privado**, v. 09, n. 23, 2019.

MENESES, Hélia. **Práticas de Bordado: uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade**. Relatório de Iniciação Científica. Goiânia: UFG/PRPG, 2009.

ORTIZ-OCAÑA, Alexander Luis. Decolonizar la Investigación en Educación. **Revista Praxis**, v. 13, n. 1, jan./jun. 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. **Multiculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, Wallace. Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. **Cultura Visual**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. 85–95, 2012. DOI: 10.9771/2175-084Xrcv.v1i18.5977. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/5977](http://periodicos.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/5977). Acesso em: 31 ago. 2021.

Leda Guimarães é doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madri. Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás onde atua com formação de professores em Artes Visuais nos cursos de Licenciatura nas modalidades presencial e a distância. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (2017 a 2021) onde



tem atuado como orientadora de teses e dissertações. Ex-presidente da FAEB (2017/2018) e ex-representante da América Latina no InSEA. E-mail: leda_guimaraes@ufg.br

Eliane Chaud é doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (2012). Mestre em Artes pela Universidade de Brasília (2000). Graduada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), e Bacharel em Decoração pela Universidade Federal de Uberlândia (1992). Professora da Universidade Federal de Goiás desde 1996. Experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de criação, poéticas compartilhadas, práticas culturais, arte em comunidade. E-mail: elianechaud@gmail.com

Angela Vitorette Leite é bolsista de Iniciação Científica – Prolicen – ano 2021/2022. Artista visual e educadora em formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Participou como discente membro de equipe executora das Ações de extensão "Cá entre nós" (2022) e "Laboratório de recursos filmicos, didáticos pedagógicos" (2019) na Faculdade de Artes Visuais (FAV-UFG). E-mail: angelavitorette@discente.ufg.br

Kárita Paul de Melo Pedra é graduada em Licenciatura em Artes Visuais na UFG. Possui bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2010) e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2014). Foi bolsista do PIBID. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Idealismo Alemão e Ética. E-mail: karita_pedra@discente.ufg.br



LUZ, CÂMERA, EDUCA-AÇÃO: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO

Aparecida Izabel Nunes Freitas¹

Flávio Gomes de Oliveira²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar, de forma preliminar, parte do referencial teórico, a metodologia, alguns apontamentos e considerações da investigação em andamento sobre o trabalho colaborativo no ensino-aprendizagem em Arte-Educação, com estudantes do Novo Ensino Médio matriculados na Eletiva CAL – Corpo, arte e linguagem, em escola pública de cidade satélite no Distrito Federal. A pesquisa está sendo desenvolvida no projeto de ensino para a produção de cinema na escola, a partir da práxis pedagógica construída pela teoria e prática para produção de curtas-metragens. Os fundamentos teóricos e metodológicos recorrem, principalmente, à Arte como Experiência (Dewey, 2010), à Abordagem Triangular (Barbosa, 2014) e às Metodologias Ativas (Moran e Bacich, 2018) com perspectivas às experiências estéticas, emancipatórias e culturais. A metodologia de pesquisa será qualitativa, pelo método da pesquisa-ação em consonância com a A/R/Tografia. O resultado da pesquisa será no formato de Proposta Pedagógica e Sequência Didática, considerando os conceitos da arte-educação. Portanto, apresentamos a seguir na parte 1 a Fundamentação, na 2 as Abordagens metodológicas, na 3 os Procedimentos e na 4 as Considerações.

¹ Aparecida Izabel Nunes é graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Visuais pela Fundação Brasileira de Teatro Dulcina de Moraes, pós graduada em Arte e Tecnologias contemporâneas pelo Arteduca/UnB, mestranda pelo IFG - Campus Aparecida de Goiânia, atualmente bolsista pela CAPES. Professora efetiva da SEE do Distrito Federal. (senun31@gmail.com).

² Flávio Gomes de Oliveira é graduado em Design Gráfico pela Universidade Federal de Goiás, Doutor em Arte e Cultura Visual pela FAV-UFG, atualmente é coordenador do curso de Design Gráfico da UFG e coordenador de produção audiovisual do CIAR-UFG. (flaviogomes@ufg.br).



Palavras-chave: Arte-educação. Trabalho colaborativo. Metodologias ativas. Tecnologias na educação. Audiovisual

Resumen

Este artículo pretende presentar, de forma preliminar, parte del marco teórico, la metodología, algunos apuntes y consideraciones de la investigación en curso sobre el trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje en Arte-Educación, con alumnos de la Nueva Escuela Secundaria matriculados en la Electiva CAL - Cuerpo, arte y lenguaje, en una escuela pública de una ciudad satélite del Distrito Federal. La investigación se desarrolla en el proyecto de enseñanza para la producción de cine en la escuela, a partir de la praxis pedagógica construida por la teoría y la práctica para la producción de cortometrajes. Los fundamentos teóricos y metodológicos recurren, principalmente, al Arte como Experiencia (Dewey, 2010), al Enfoque Triangular (Barbosa, 2014) y a las Metodologías Activas (Moran y Bacich, 2018) con perspectivas a experiencias estéticas, emancipatorias y culturales. La metodología de la investigación será cualitativa, mediante el método de investigación-acción en línea con la A/R/Tografía. El resultado de la investigación tendrá el formato de Propuesta Pedagógica y Secuencia Didáctica, considerando los conceptos de la educación artística. Por lo tanto, a continuación presentamos en la parte 1 la Justificación, en la parte 2 los Enfoques Metodológicos, en la parte 3 los Procedimientos y en la parte 4 las Consideraciones.

Palabras clave: Educación artística. Trabajo colaborativo. Metodologías activas. Tecnologías en la educación. Audiovisual.



Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar a investigação em andamento sobre o trabalho colaborativo no ensino-aprendizagem em Arte-Educação com estudantes do Novo Ensino Médio matriculados na Eletiva CAL – Corpo, Arte e Linguagem, em escola pública de cidade satélite no Distrito Federal. Esta investigação vem sendo realizada na aplicação de projeto de ensino de Artes Visuais integrado às demais linguagens artísticas e ao componente Língua Portuguesa. A proposta parte da experiência no ensino de artes com projetos pedagógicos para a produção de vídeos de curta-metragem, onde busco motivação para a pesquisa, com a intenção de compreender e contribuir com o ensino-aprendizagem diante das complexidades atuais que vivem os estudantes. Assim, este artigo traz um recorte da pesquisa ainda em curso.

Neste contexto educacional foi observado que os estudantes estão imersos num mundo de turbulências agravadas, principalmente, devido à pandemia do COVID 19³. Acentuaram-se o desânimo, a angústia, a insatisfação, entre outros problemas nas esferas psicossocial e financeira. Além disso, a grande maioria dos estudantes demonstra insatisfação com as aulas tradicionais, onde eles são espectadores passivos, o que acarreta falta de motivação e, conseqüentemente, contribui para o baixo rendimento, levando, inclusive, à evasão escolar. Neste cenário, inicia-se nas escolas a implantação da reforma⁴ contida na BNCC (2020) para o Ensino Médio trazendo o Novo Ensino Médio com mudanças profundas e propostas inovadoras no sentido de promover uma educação que venha a sanar grandes distorções no ensino-aprendizagem contemporâneo. Essa mudança na educação propõe novos paradigmas, nova maneira de ensinar e aprender, portanto um desafio aos professores, à escola e à própria educação. Esses fatores, percebidos negativamente no meio estudantil, foram o grande motivo para trazer inquietações e repensar as formas de ensinar Arte.

O exposto traz inquietações e leva a refletir sobre a urgência na implementação de ações capazes de favorecer um ensino que seja significativo, atraente e que satisfaça as necessidades dos estudantes. Portanto, cabe o seguinte questionamento: se proporcionarmos aos estudantes do Novo Ensino Médio, aulas mais prazerosas e lúdicas de forma interdisciplinar, com integração das linguagens artísticas, com o uso das tecnologias digitais, metodologias ativas, com trabalho de equipe

³ COVID 19 - É uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com sintomas gripais tomou proporção de surto mundial tornando-se em uma pandemia, que desde seu início em 2020 até 07/08/2022 levou a óbito 679.996 notificados, conforme <https://covid.saude.gov.br/>.

⁴ Reforma do Ensino Médio proposta pela BNCC (2018), para implementação prevista de 2018 a 2020 em todas as escolas, passando por elaboração curricular, revisão de materiais didáticos e formação de professores.



onde poderão ser mais participativos, críticos e criativos, levando-os a lançar um novo olhar sobre o estudo da arte com possibilidade em desenvolver a autonomia e o protagonismo juvenil, então com o trabalho colaborativo para produção audiovisual poderá proporcionar uma aprendizagem estética visual crítica e significativa ao ponto de reduzir os índices que impactam negativamente a educação?

Para tanto, primordialmente, buscamos investigar, analisar e compreender os reflexos do trabalho colaborativo, na criação de poéticas audiovisuais, na tentativa de trazer propostas e/ou método de ensino capaz de amenizar as distorções apontadas. Decorrente da pesquisa, este artigo visa, de forma preliminar, apresentar parte do referencial teórico, a metodologia, alguns apontamentos e considerações. Portanto, os estudos para essa finalidade fundamentam-se na práxis pela experiência, assentada nos princípios construtivistas e sociointeracionista, na pedagogia de projetos e nas bases teóricas e epistemológicas que trilham meu caminho na educação.

Sobretudo, buscamos os fundamentos epistemológicos construtivistas piagetianos (2008), de que o ser humano desenvolve sua inteligência a partir de suas organizações mentais nos processos de relação e interação com o mundo. Sob o ponto de vista, Vygotskyano (2008) os embasamentos partem do princípio de que o conhecimento é sempre mediado pela interação do sujeito com o meio sociocultural, onde ambos são sempre transformados. Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1987) contribui nos aspectos da dialogicidade na educação como prática de liberdade e na reflexão sobre o homem situado no seu tempo histórico e em suas relações com o mundo. Essa relação com o mundo perpassa pela leitura feita pelo homem, ademais, Freire diz que a leitura do mundo deve anteceder a leitura da palavra, para uma reflexão crítica e libertadora. De modo que, a partir dessas percepções, a aprendizagem se dá pelas trocas, pelas relações e interações com o outro e com o mundo, transformando e sendo transformado nos aspectos emancipatórios, estéticos e socioculturais é que se faz humano.

Com o propósito em elucidar o exposto, neste trabalho apresentaremos na parte 1 a Fundamentação: Os pilares de um processo educativo, na 2 as Abordagens metodológicas, na 3 os Procedimentos metodológicos de ensino: o processo de criação e produção artística e na 4 as considerações pontuadas até este momento da pesquisa, que ainda se encontra em andamento.

1. Fundamentação: Os pilares de um processo educativo

Trilhar um caminho no ensino e aprendizagem na complexidade da atualidade no que se refere aos resquícios da pandemia do COVID 19, aos problemas político-sociais e crise econômica atual, não deixa de ser um desafio. Dessa forma, necessita de ancoragem para continuar sonhando



que a educação é o caminho mais curto para um mundo melhor para se viver, seja no âmbito individual ou coletivo. Nesse aspecto, reportamos ao conceito de âncora que, em sua origem grega, remete à estabilidade e esperança em tempos difíceis; e ancoragem, que na psicanálise, está relacionada ao pensamento humano que pode moldar e/ou transformar opiniões de acordo com a experiência. Então, esse símbolo de segurança para marinheiros desde a antiguidade, metaforicamente usado aqui, remete a um porto seguro pela experiência na educação em Arte e faz com que as vivências do antes e do agora, das superficiais e das mais profundas memórias encontrem na Arte como Experiência um lugar onde posso me ancorar nos aspectos da experiência estética e cultural. Sobre isso, Dewey ressalta:

Cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores. Mas o fazemos em graus diferentes e em níveis diferentes da personalidade. Algumas coisas se gravam a fundo, outras permanecem na superfície e são facilmente deslocadas (Dewey, 2010, p.162)

Isso posto, partimos para a experiência em educação em arte e questionamos, qual seria a experiência no ensino-aprendizagem de Artes que não se sedimentaria superficialmente, mas que, de fato, tem continuidade e significação para o estudante? Para dar conta dessa resposta, devido à sua dimensão, talvez fosse necessário recorrer a outros campos do saber. No entanto, considerando o ensino de arte e suas especificidades, buscamos contribuição principalmente em John Dewey (2010), Ana Mae Barbosa (2014) e José Moran (2019), com aportes em outros autores que conjugam suas ideias para dar sentido às experiências com a educação em arte.

Ana Mae Barbosa contribui de maneira primordial com a Abordagem Triangular (2014) para sedimentar essa resposta. Fundamentada nos princípios de John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner, a abordagem traz luz para a Arte-Educação, "aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende" (BARBOSA, 2014, p. XXVII). Criada sob a égide da metáfora do triângulo, a abordagem triangular pode ser revista e reinterpretada, devido sua forma dinâmica no tempo e espaço. Sua base pedagógica fundamenta-se em ações: na produção artística, na leitura de obras e na contextualização. A Arte como Experiência em Dewey e a Abordagem Triangular de Barbosa podem ser conjugadas nas instâncias do conhecimento pela experiência, de forma que contribuem para um ensino-aprendizagem significativo, mais sólido e consistente no que se refere às experiências estéticas, culturais e emancipatórias.

Nesse sentido, aliar o ensino de arte às metodologias ativas propostas por José Moran (2018), pode potencializar as experiências, de forma a promover a criatividade, o protagonismo e a autonomia do estudante. As metodologias ativas apresentam propostas com aulas dinâmicas para



enfrentamentos, frente às complexidades do ensino na atualidade, onde é preciso buscar novas alternativas.

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. (Bacich & Moran, 2018, p.27).

Portanto, apresentamos um recorte no rol de possibilidades das metodologias ativas, como viabilizadores da proposta pedagógica aqui apontada como integrante da pesquisa, tendo em vista que essas alternativas têm o potencial de estimular o aluno a ter uma postura ativa e responsável diante de sua aprendizagem, elencamos as propostas: Trabalho em equipe com enfoque colaborativo, Aprendizagem baseada em projeto, Sala de aula invertida, Gamificação, Narrativas e simulações e Rotação por estações, de forma que esse pequeno recorte se adapta ao ensino das Artes pelo projeto proposto, que, apoiadas às tecnologias digitais, favorecem aos estudantes criar, interagir, produzir e compartilhar conhecimento. Nesses aspectos, Moran esclarece:

(...) O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridizada constantemente. (Moran, 2015, p.16).

Dessa forma, as metodologias ativas associadas às tecnologias favorecem para atividades presenciais e, ampliam, também, para outras dimensões com ações remotas, portanto facilitando um ensino híbrido, que apesar de ainda não estar regulamentado legalmente para a educação básica, demonstrou no período da pandemia, ter potencial para agregar valor ao ensino-aprendizagem, pois:

As tecnologias são muito mais do que artefatos e aplicativos: são ambientes de vida. Integram cultura e competências digitais: um mundo em que tudo se mistura, em que tudo está sempre ao nosso alcance, disponível para aprender, criar e compartilhar. (Moran, 2019, p.75)

Assim, é incoerente pensar a educação distanciada das tecnologias; tanto a Lei nº 9394/96 (LDB) quanto os PCNs (1999) destacam a importância de compreender e utilizar as tecnologias de forma crítica, reflexiva e ética, na escola. Nesse sentido, utilizar as tecnologias digitais em projetos



de ensino para a produção audiovisual é uma forma para além da inclusão digital. Nesse sentido, é importante fazer um diálogo com as tecnologias contemporâneas.

A palavra tecnologia vem do grego *techné*, que significa atalho, caminho mais fácil, forma de fazer que facilita. Neste projeto interdisciplinar, este conceito é pertinente, pois, ao trabalhar com a arte, trilhamos um caminho mais fácil para acessar a consciência. As imagens dão poder ao conhecer, facilitam o entender, tornando mais fácil e prazeroso o processo ensino-aprendizagem.

A Arte aliada às tecnologias contemporâneas permitem trabalhar, planejar, agir e sonhar propostas de ensino e aprendizagem, o que também favorece a inclusão digital. Essa inclusão não é por si só a solução da problemática humana, mas precisamos cada vez mais nos apropriar das capacidades criativas que ela viabiliza. É na escola, onde se deve iniciar todos os processos de inclusão e, atualmente, é difícil imaginar perspectivas escolares com vistas ao conhecimento e à aprendizagem distanciados das novas tecnologias. Se assim o for, a escola estará exercendo práticas retrógradas e tradicionais, que não são mais atrativas aos estudantes. Portanto, é na escola o lugar em que se deve aprender a dominar essas ferramentas tecnológicas para melhor aproveitamento de suas possibilidades.

Conforme Lèvy (1999, p. 24) "A dificuldade de analisar concretamente as implicações sociais e culturais da informática ou da multimídia é multiplicada pela ausência radical de estabilidade deste domínio". Considerando esse aporte, precisamos atuar em favor dos mecanismos existentes para inovações possíveis e concretas em termos pedagógicos com domínio dos recursos das TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação. Como podemos deduzir, dificilmente a nossa vida cotidiana seria possível nesse estágio da sociedade contemporânea sem as tecnologias e com a escola não poderia ser de outra forma.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018) sugere que as tecnologias digitais sejam utilizadas para promover um ensino contextualizado e interessante, além de serem ferramentas de apoio. No contexto atual são inúmeras as possibilidades com as tecnologias digitais na palma da mão e uma grande diversidade de aplicativos com possibilidades pedagógicas.

Temos ainda, plataformas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e facilitar o trabalho docente, de forma mais condizente com a realidade dos estudantes, principalmente para atender o perfil da geração Z⁵ que vivem no seu dia-a-dia imersos nessas tecnologias, com aparelhos

⁵ Nascidos no final da década de 1990, conforme PORFIRIO, (2022) "O mais marcante dessa geração é a sua íntima relação com a tecnologia e com o meio digital", considerando que ela nasceu no momento de maior expansão tecnológica proporcionada pela popularização da internet".



digitais na palma da mão, produzindo e consumindo informações, porém, com poucos cuidados com os riscos no ciberespaço, assim definido por Pierre Lévy:

Eu defino o ciberespaço como espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos. (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me a marca distintiva do ciberespaço (LÉVY, 1999, p.93).

Então, essa interatividade no ciberespaço, por muitos definida como "terra do saber" e por outros como "terra de ninguém" é, portanto, um espaço democrático, aberto e livre ao conhecimento, mas que, no entanto, carece um olhar cuidadoso e crítico com relação aos riscos inerentes a ele. Sendo assim, cabe também à escola educar tecnologicamente para competências críticas e conscientes no que se refere à utilização das tecnologias digitais e ao acesso ao ciberespaço.

Então, acreditamos que a aplicação da Abordagem Triangular, aliada às alternativas de propostas com as metodologias ativas juntamente com o uso de recursos das tecnologias contemporâneas, possam trazer experiências no campo das artes que sejam capazes de criar significados positivos para a vida dos estudantes, abrindo espaços onde possam ancorar.

Isso posto, para uma melhor compreensão da metodologia investigativa, foram levantados, no grande rol das inúmeras possibilidades de investigações em educação, alguns aportes relacionados às especificidades da pesquisa em arte-educação, que são apresentados a seguir.

2. Abordagens metodológicas

Esta seção está organizada em duas partes. Na primeira, apresento os fundamentos metodológicos e as abordagens que atendem às especificidades da Pesquisa em Arte e, na segunda parte, os procedimentos adotados na pesquisa.



Os problemas apontados na seção anterior, como desânimo, insatisfação, falta de motivação, baixo rendimento e evasão escolar, apontam a escola como um ambiente que necessita de pesquisas em várias áreas do conhecimento, uma vez que a escola reflete os anseios do mundo exterior a ela. Por meio do aluno e pela sensibilidade dos professores, é possível detectarmos problemas de toda ordem, as angústias e os conflitos existenciais que interferem na aprendizagem com bons resultados e de forma que seja significativa para a vida dos alunos. Mas nem sempre a escola consegue sozinha sanar esses conflitos, seja pelas grandes demandas existentes no dia-a-dia ou pela falta de profissionais especializados para essa finalidade.

Dessa forma, é de fundamental relevância que os professores busquem a pesquisa ou a investigação para identificarem de forma precisa os inúmeros problemas no âmbito da escola, que elejam estratégias que possam intervir e minimizar as necessidades no ambiente escolar, e assim, solucionar problemas sociais da contemporaneidade, agravados pela COVID 19. Nesse sentido, surgem muitas indagações, como por exemplo:

(...) Como escrever uma proposta de pesquisa sem conhecer o que minha comunidade quer/deseja? Como posso ser neutra se eu tenho algumas ideias e desejos para minha investigação? Como eu posso ser objetiva se todas as questões que eu formulo para minha pesquisa tem algumas suposições que vem da minha visão de mundo, experiência e da teoria que eu adoto? (BORGES E GUIMARÃES, 2018, p. 2)

No campo das artes, Lucia Gouvêa Pimentel em seu texto sobre Processos artísticos como metodologia de pesquisa define sobre pesquisa em Arte e pesquisa sobre arte sendo que:

(...) A pesquisa em Arte tem como objeto uma ação em que @ próprio@ pesquisador@ está atuando. Assim, o cuidado com o registro se complexifica, uma vez que há um hiato de tempo entre a observação e o registro, devendo este ser feito de várias maneiras: por meio de relatos escritos, anotação de planejamento e memória das ações, por gravação e filmagem, enfim, todas as formas que possam ser disponibilizadas para que os dados possam ser levantados com confiabilidade (PIMENTEL, 2015, p. 90).

Na pesquisa sobre arte, encontram-se pontos comuns com a pesquisa em arte, em ambas, a fundamentação teórica sobre o assunto da pesquisa é consolidada, portanto, é a partir dela, da argumentação que serão criadas novas teorias para outras pesquisas, conforme a autora.



(...) A pesquisa sobre Arte, o objeto artístico está posto e é sobre ele que @ pesquisador@ vai se debruçar, analisando dados já levantados e buscando outros possíveis de levantamento. Como a arte está em constante fluxo, tudo o que já foi pensado e produzido pode ser (re)visitado, possibilitando novas criações e novas formas de pensamento artístico. Pesquisar, por exemplo, uso de novos materiais tanto quanto o uso inusitado de materiais tradicionalmente utilizados faz parte desse fluxo constante de produções estéticas (PIMENTEL, 2015, p. 90).

No que tange à pesquisa em arte-educação, a PEBA - Pesquisa Educacional Baseada em Arte merece destaque, por prever a inserção das linguagens artísticas, das poéticas e das teorias da arte nos percursos investigativos que compreendem o objeto de estudo, os recursos de geração de dados e a própria poética investigativa em criação artística. Essa simbiose de pesquisa científica e criação artística, abre os espaços para as metáforas e representações simbólicas possíveis nas artes e cria inúmeras perspectivas de apresentação da pesquisa em arte-educação campo do conhecimento.

Assim, Pesquisa Educacional Baseada em Artes utiliza elementos artísticos e estéticos e presume a criação de visualidades. Busca outras maneiras de olhar e representar experiências possíveis na dimensão das artes.

Pelo prisma da Investigação Baseada em Artes - IBA, Hernandez (2013), sustenta que ela tem suas origens sociais do saber entre mim e o outro, com influência central da linguagem, ela condiciona a compreensão na investida política do saber com o eu na relação. Essa modalidade de pesquisa é de fundamentação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos para dar conta de práticas e experiências em que os diferentes sujeitos como interpretações das experiências trazem à tona singularidades que não se fazem visíveis em outras modalidades de pesquisa.

No rol das tendências no campo da Investigação Baseada em Arte encontra-se: a de perspectiva literária, na qual se forma uma tríade: investigação, investigador e leitor, onde o investigador, além de coletar dados, está dentro da pesquisa, sustentando a narrativa; e a de perspectiva artística, onde a imagem traz informações que só a imagem pode fornecer por meio do texto não verbal, nesta, texto e imagem se relacionam paralelamente como narrativas autônomas, mas de forma que se complementam, com o texto ilustrando a imagem e a imagem ilustrando o texto; a de perspectiva performática que é centrada no corpo, nas práticas e na ação, revelando o papel do corpo no campo das linguagens artísticas e da docência, de forma transgressora nas narrativas que versam a partir do sujeito e não do sujeito.



A partir do texto de Belidson Dias e Tatiana Fernández (2013), a A/r/tografia é uma metodologia de pesquisa educacional baseada em arte fundamentada pela Professora Rita Irwin, da *The University of British Columbia*.

(...) [a/r/tografia] significa indagar no mundo através de um *contínuo processo* de fazer arte em qualquer forma artística escrita de maneira que não estejam separadas nem sejam ilustração uma da outra, mas que estejam interconectadas entremeadas umas às outras para criarem significados novos e/ou relevantes (IRWIN, 2006, *apud* DIAS, 2013, p. 52).

Importa, também, elucidar aspectos relacionados à pesquisa-ação como processo de produção de informação, conhecimento e significados fundamentados na vivência prático-teórica. Nesse sentido, compreende o estudo a partir da união da teoria com a prática, dando prioridade à prática como principal agente do processo, pois ela indica o caminho a percorrer, com vistas a identificar fatores do processo e a intenção em contribuir nos aspectos sócio-político, culturais e educacionais. Com base em Martin & Lima (2006) "o processo de produção do conhecimento fundamentado na prática com o ensino altera substancialmente a posição com relação ao ensino e à pesquisa." Portanto, eis uma observação pertinente que aponta para a pesquisa-ação e a docência.

(...) o marco divisório dessa noção de pesquisa está na imbricação dialética entre teoria e prática, na transposição para o universo escolar da união da investigação e da docência, é importante tratá-la dinamicamente, pois os problemas práticos da própria docência necessitam de constantes aprofundamentos, engendrados pelas contradições do todo social. (LIMA & MARTINS, 2006, p. 61).

Outros aspectos a se considerar, são o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social, de forma que não se deve confundi-la com um processo solitário, pois sua fundamentação caracteriza-se pela colaboração e negociação entre os integrantes da pesquisa. Portanto, a pesquisa-ação é uma forma de investigação com base na autorreflexão coletiva, compreendendo participantes de um grupo social com ações colaborativas. Assim, THIOLENT, (2011, p. 8) reforça que, "além de uma simples coleta de dados, a pesquisa-ação requer um longo trabalho de grupos reunindo atores interessados e pesquisadores, educadores e outros profissionais qualificados em diferentes áreas". Dessa maneira, Thiollent aponta para uma forma colaborativa de pesquisa, o que no nosso entender transpõe espaços limitadores de percepção, possível na pesquisa feita de forma isolada.



(...) a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com as quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Sendo o método considerado como o “caminho” para se chegar a uma finalidade, então o objeto de estudo é fator determinante para a escolha do método, que em termos científicos pode levar a conhecimentos inesperados.

Mediante o exposto, percebe-se que essas formas de investigação são complexas e plurais e que há convergências entre os autores citados na metodologia de pesquisa.

Os procedimentos adotados na pesquisa, considerando esses apontamentos explanados, será a metodologia qualitativa, pelo método da pesquisa-ação em consonância com a A/r/tografia, por encontrar nelas o protagonismo da Arte no campo do saber científico. E ainda, por dar a "possibilidade de mergulhar nas áreas da arte permitindo a inserção da poética, das linguagens e das teorias da arte como lugar de investigação no percurso de desenvolvimento de conhecimento em arte e educação". (PERUZZO E CARVALHO, 2018, p. 65).

A instrumentalização documental será feita por meio de questionários semiestruturados, rodas de conversa e grades de observação. Para a análise dos dados, são vislumbrados os resultados das relações sóciocolaborativas por meio do trabalho em grupo e suas implicações; a identificação qualitativa da apropriação do conhecimento artístico cultural com a produção audiovisual; e o desenvolvimento de competências de leituras e criação de narrativas visuais.

A pesquisa será desenvolvida por meio da aplicação de projeto de ensino no CEM 304 de Samambaia-DF, em três turmas de 2º Ano do Novo Ensino Médio, na Eletiva CAL - Corpo, Arte e Linguagem.

Para melhor compreensão da praxis, considerando a dialética entre teoria e prática do processo e produção das poéticas visuais nos moldes de audiovisual com formato de vídeos de curtas-metragens, detalhamos a seguir os procedimentos metodológicos de ensino a partir do local da pesquisa, a população estudada, as ações propostas e os conteúdos.

3. Procedimentos metodológicos de ensino: o processo de criação e produção artística



No que se refere aos procedimentos, aplicamos os pressupostos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2014) no que se refere à leitura, a contextualização e à produção, associados às Metodologias ativas e ao uso das novas tecnologias. Assim, para melhor visualização do processo, apresentamos o local de realização, a população a ser estudada, a criação e a produção artística.

3.1. Local de realização da pesquisa

O trabalho está sendo desenvolvido pela professora pesquisadora com algumas ações remotas em plataformas virtuais e, principalmente, nas aulas presenciais no âmbito da sala de aula e nas dependências do espaço escolar, no Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia, escola da rede pública de Ensino do Distrito Federal, na cidade satélite de Samambaia, periferia de Brasília-DF. Onde é oferecido o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. A escola foi piloto na implantação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º anos em 2021, estendendo em 2022, também, às turmas dos 2º anos, e posteriormente será implantado aos estudantes do 3º ano.

3.2. População a ser estudada

O público alvo escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa são jovens regularmente matriculadas no Novo Ensino Médio no ano de 2022, no período matutino, na Eletiva CAL - Corpo, Arte e Linguagem, com o projeto educacional “Luz, Câmera, Educa-Ação: Do processo às poéticas visuais”, nas turmas: CAL 1, CAL 2 e CAL 3, totalizando em torno de 100 estudantes. As atividades serão desenvolvidas em equipes, ou grupos de 10 a 12 componentes, que devem trabalhar em processo colaborativo em todas as etapas do projeto pedagógico. São estudantes de ambos os sexos, com idade de 14 a 18 anos. O número de alunos pode variar levando-se em consideração novas matrículas de alunos nessas turmas, remanejamentos ou mesmo evasão escolar. A eletiva CAL é oferecida semestralmente, de forma que os estudantes podem permanecer na mesma eletiva ou escolher outra que melhor se adapta aos seus objetivos. O critério para participação da Eletiva CAL, tanto como da pesquisa, é de livre escolha dos estudantes.

3.3. A criação e produção artística



A criação é parte essencial dessa pesquisa, porque ela será o grande motivo para o trabalho colaborativo que deverá desenvolver as competências artísticas, sócio comunicativas e interativas. Como proposta de produção artística temos a condução de um trabalho de poéticas visuais em formato de vídeos, gerando 10 curtas-metragens de no máximo 10 minutos de duração, com temáticas escolhidas com os estudantes, envolvendo questões sociais e políticas que oprimem e segregam a sociedade, bem como a falta de implementação de políticas públicas para combater as formas opressoras relacionadas à homofobia, violência contra a mulher, desigualdades raciais, questões existenciais, formas de silenciamento, entre outras, no âmbito do contexto dos estudantes, para servirem de referências para a criação e produção. Num segundo momento, prevemos a criação de 10 portfólios, ao mesmo tempo que também trabalharemos noções básicas do design gráfico para a produção dos cartazes dos vídeos.

Para promover a integração das linguagens artísticas e considerando os fundamentos freireanos (1996) da dialogicidade e da autonomia, inicialmente, selecionamos juntamente com os alunos, obras de vários gêneros como textos literários, obras das artes visuais, músicas e filmes que dialogam entre si nos aspectos políticos sociais, para leituras e interpretação crítica, a fim de subsidiar o processo de criação para a produção dos curtas-metragens, além de promoção do conhecimento no âmbito contextualizado nas obras.

Para essa finalidade elencamos as obras: “Precisamos romper com os silêncios” (Djamila Ribeiro, 2017), as obras das artes visuais “A Redenção de Cam” (Modesto Brocos, 1895), "Juramento dos Horácios" (Jacques-Louis David, 1784), "Noite estrelada"(Van Gogh, 1889), as músicas “Cota não é esmola” (Bia Ferreira, 2019), “Maria da Vila Matilde” (Elza Soares, 2015), "Tribunal do Feicebuqui"(Tom Zé, 2013), trechos da “Lei Maria da Penha” (artigos 1º a 12-B, 2017) e apresentados os filmes "Ilha das Flores" (Jorge Furtado, 1989), "O bicho de 7 cabeças" (Lais Bodanzky, 2001). Baseado em Canto dos Malditos, de Austregésilo Carrano Bueno, 1990), Meu amigo Nietzsche (Fáuston da Silva, 2012), trechos do filme "O Bom, o Mal e o Feio" (Sergio Leone, 1968).

Grande parte dessas obras, envolvendo as linguagens artísticas, já foram apresentadas no primeiro e segundo bimestre do ano de 2022 em sala de aula para leitura, apreciação, audição e, conseqüentemente, para debate com análise crítica no sentido de fomentar o processo criativo para as ideias e produção audiovisual. Por ser um ícone na produção de cinema, a seleção dos fragmentos do filme "O Bom, o Mal e o Feio", será apresentada no terceiro bimestre de 2022 para estudos e análise da técnica da linguagem cinematográfica, principalmente nos aspectos de enquadramento, composição e passagens, bem como, sobre a atuação dos atores.



Com base nos fundamentos da Abordagem Triangular de Ana Mae (2014) no que se refere aos fatores da leitura, contextualização e produção, com vistas a um trabalho multirreferencial, nos aspectos da reflexão crítica, estética e cultural, elencamos, também, os conteúdos teóricos propriamente da linguagem cinematográfica, para subsidiar as atividades práticas para a criação das poéticas visuais. Com essa finalidade, mediadas pela professora, as aulas acontecem, primeiramente, com leitura, explanação e debate sobre o conteúdo, sempre contextualizando nos aspectos sócio-político e culturais, posteriormente, os estudantes são organizados em grupos para colocarem em prática a produção sobre o que foi estudado.

Portanto, elencamos abaixo o conteúdo específico sobre a produção audiovisual:

- A pré-produção.
- Formatos de vídeos: ficção, documentário, videoclipe, didático, institucional e videoarte.
- Story line.
- Sinopse.
- Esquema de roteiro.
- Roteiro com tratamento.
- Escrevendo a cena.
- Orçamento.
- A equipe: diretor, produtor, iluminador, câmera, operador de VT, operador de áudio, continuísta.
- Técnica: iluminação, ambientes, profundidade, ajustes de câmera, filtros, balanço de branco, ires ou diafragma, áudio.
- Tipos de microfone.
- Decupagem.
- Gravação.
- Linguagem: câmera plana, câmera angulação, câmera movimentos.
- Enquadramento.
- Composição.
- Passagens: corte, fade foco, fusão, invasão de áudio, varredura.



- Pós produção: minutagem, roteiro de edição, edição e sonorização.
- Edição: linear e não linear.
- Conceitos básicos sobre fotografia.
- Conceitos básicos sobre design gráfico.

Ainda com relação à criação e produção artística é importante esclarecer que grande parte da proposta já foi trabalhada, mas, ainda estamos em andamento com o projeto pedagógico na fase da produção, com perspectiva à pós-produção e levantamento de dados da pesquisa.

4. Considerações

No momento a pesquisa encontra-se sob orientação para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, nos aspectos da elaboração do trabalho final, bem como do desenvolvimento do projeto de ensino. Por outro lado, é importante considerar alguns aspectos no que se refere à experiência com ensino de Arte juntamente com a linguagem cinematográfica, que já estão sendo observados.

A experiência até agora desenvolvida com os atuais estudantes na Eletiva Corpo, Arte e Linguagem no Novo Ensino Médio, em muito diferem da experiência de outrora, uma vez que são muitos os pontos inócuos, dos quais, o primordial deles é a realidade nunca antes vivida pós-pandemia, em virtude de agravantes socioeconômicos e psicossociais, que demandam um tempo inestimável para correção.

Dessa forma, é essencial buscar, também, parâmetros no que tange às mudanças implantadas no Novo Ensino Médio. Essa implantação é outra substancial diferença no trabalho até agora desenvolvido. Anteriormente, esse projeto de ensino com a produção audiovisual se dava essencialmente nas aulas de Arte, com todos os atributos a ela inerentes e as normatizações escolares como a atribuição de nota para a progressão do estudante. Fator inexistente na eletiva, onde o projeto artístico está sendo desenvolvido, pois a eletiva é um itinerário formativo no Novo Ensino Médio que não leva em consideração as formalidades avaliativas como nas matérias que compõem a Formação Geral Básica, inclusive, nas normas do ensino no GDF, sequer orienta com relação a ausência nas aulas das Eletivas. Nesse quesito, por mais que o professor trabalhe a conscientização de que a avaliação quantitativa é uma mera formalização para atender mecanismos curriculares, ainda há de se notar que os estudantes estão imersos na cultura do "valer nota" como fator de aprovação.



Portanto, é exatamente esse viés que no momento aponta para o esvaziamento das eletivas propostas, demonstrando que o estudante continua participando das aulas na Formação Geral Básica e se ausentando dos itinerários formativos que são compostos pelo Projeto de Vida, Trilhas de Aprendizagem e Eletivas.

Quanto ao trabalho colaborativo com perspectiva ao protagonismo e autonomia do estudante, que é o foco da pesquisa, os resultados preliminares por meio da observação participante nas ações promovidas têm demonstrado que o trabalho em grupo é o meio mais prático para a aproximação dos alunos. Principalmente quando há um objetivo comum, que neste caso é a produção audiovisual a partir da temática escolhida pela própria equipe, mediados pela professora. Porém, desde que, na equipe haja alguma liderança ou algum estudante proativo diante dos desafios impostos pela produção. Por outro lado, há de se considerar dois aspectos: o primeiro, se refere aos grupos onde não há uma notória liderança, nesse caso, muitos alunos têm demonstrado passividade e um certo isolamento diante de uma atividade que exige dinamismo, uma vez que, o projeto de ensino se baseia na contextualização, em problemas reais e motivação para a crítica a formas opressoras sócio-políticas; o segundo, se refere aos grupos onde há presença de mais de um líder, motivo que desencadeia conflitos, que nem sempre são facilmente solucionados por meio do diálogo, para a permanência no mesmo grupo de estudantes.

Assim, estão sendo recorrentes os pedidos de remanejamentos de um grupo para outro, o que demanda uma grande mediação do professor. Ainda é cedo para atribuir algum juízo, mas, de antemão, acredito que o isolamento emergencial devido a pandemia do COVID 19 tenha contribuído de alguma maneira para esse resultado, fato que pode direcionar um viés na pesquisa.

A busca do protagonismo entendido aqui, não é, de forma alguma, o mercantilista, mas aquele em que o estudante seja autor do seu aprendizado nas formas relacionais e colaborativas, com conhecimentos que vão além dos muros da escola, onde ele possa, com autonomia, atuar e refletir criticamente na sociedade. Esse é um fator que, devido a pesquisa estar em andamento, demanda uma análise mais criteriosa e precisa dentro do arcabouço que o envolve nesta proposta.

Referências

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

_____, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

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



_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2018 Disponível em: <<https://bityli.com/CnjEDd>>. Acesso em 25 de jul. 2022.

_____. **CORONAVÍRUS**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS): Guia de Vigilância Epidemiológica do COVID-19. Disponível em <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 08 de ago. 2022.

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

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org.). **Pesquisa Educacional baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM. 2013.

HERNANDEZ, Fernando. **A pesquisa baseada nas artes: propostas para representar a pesquisa educativa**. Trad. Tatiana Fernandez. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Ed da UFSM, Santa Maria, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino**. Revista Diálogo Educacional, v. 6 n.19, p. 51–63. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275005.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

_____, José. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vl. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <11nq.com/kMU46> Acesso em: 15 jul. 2022.

_____, BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. **Processos Artísticos Como Metodologia De Pesquisa**. V.11. n.1 p. 88–98. Uberlândia: Ouvirouver, 2015. Disponível em:



<[https://www.academia.edu/28868991/Processos art%C3%ADsticos como metodologia de pesquisa32707_132634_1_PB](https://www.academia.edu/28868991/Processos_art%C3%ADsticos_como_metodologia_de_pesquisa32707_132634_1_PB)> Acesso em: 20 jul. 2022.

PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Caroline. **Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) e as Artes Cênicas: Possibilidades em Teatro e Dança.** Revista “O Teatro Transcende” Departamento de Artes – CCEAL da FURB – ISSN 2236-6644 - Blumenau, Vol. 23, Nº 1, p. 61 - 80, 2018 – Edição Especial.

PORFÍRIO, Francisco. **"Geração Z"**. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>. Acesso em: 02 agos. 2022.

ROSAS, Ricardo; SEBASTIÁN, Christian. **Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces.** 1ª Ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

THIOLLENT, Michel, 1947. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.



CONVITE À EXPERIÊNCIA: ACONTECIMENTO POR IMAGENS E PALAVRAS

Barbara dos Santos¹

Resumo

Este trabalho científico encontra-se em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, junto ao Instituto de Artes da UNESP – Campus de São Paulo. Tem por objetivo investigar as imagens e suas poéticas como experiência estética na escola, a partir da interação entre a professora e os estudantes de um grupo de 5º ano do ensino fundamental nas aulas de Arte, numa escola pública municipal de ensino integral de Limeira, interior de São Paulo. Para tanto, busca-se compreender, à luz da literatura, como as imagens, compreendidas como fotografias, textos, obras de arte, rascunhos e gestos podem promover a experiência estética, na qual os estudantes exercitem suas próprias escritas, mediadas pelas imagens e pelos desdobramentos que dela decorrem. Dessa forma, partiremos da experiência poética de Manoel de Barros, por meio de alguns escritos do autor, intitulados por ele como “achadouros” (BARROS, 2010). A aula de Arte é, nessa perspectiva, um convite aos estudantes no sentido de se nutrir pelo texto literário ao mesmo tempo em que catam as imagens, as pegadas, os rastros e as fissuras escondidas entre os vãos que compõem a cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007). O caminho de pesquisa é, pela cartografia, um processo de agenciamento, que procura, nos espaços da escola, territorialidades outras e múltiplas possibilidades de escritura do espaço e das imagens. Pretende-se, então, que os estudantes sejam levados a construir mapas, roteiros, percursos e trajetórias daquilo que mais lhe afetam, costurando ideias, pensamentos e sensações.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Fotografia. Experiência estética. Processos de criação. Agenciamento.

CALL FOR EXPERIENCE: HAPPENING THROUGH PICTURES AND WORDS

Abstract

This scientific work is in progress at the Graduate Program in Professional Master's in Arts - PROFARTES, at the Art Institute of UNESP - São Paulo Campus. It aims to investigate the images and their poetics as an aesthetic experience at school, based on the interaction between the teacher and the students of a 5th grade group in art classes at a public comprehensive public school in Limeira, São Paulo. To this end, we seek to understand, in the light of literature, how images, understood as photographs, texts, works of art, sketches, and gestures can promote an aesthetic experience, in which students exercise their own writing, mediated by images and by the developments that result from

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional – PROFARTES – IA/UNESP São Paulo. Professora de Arte na Prefeitura Municipal de Limeira (SP), atuando com ensino fundamental dos anos iniciais. E-mail: b.santos01@unesp.br. Disponível em: lattes.cnpq.br/2778711980813280.



them. Thus, we will start from the poetic experience of Manoel de Barros, through some of the author's writings, entitled by him as “finds” (BARROS, 2010). The art class is, in this perspective, an invitation to the students to be nourished by the literary text at the same time that they collect the images, the footprints, the tracks and fissures hidden between the gaps that make up the visual culture (HERNÁNDEZ, 2007). The research path is, through cartography, a process of agencying that seeks, in the school spaces, other territorialities and multiple possibilities of writing space and images. It is intended, then, that the students are led to build maps, routes, and trajectories of what affects them most, sewing together ideas, thoughts, and sensations.

Keywords: Art education. Photography. Aesthetic experience. Creation process. Agency.



I. Sobre rastros e pegadas

[...] vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre [...] (BARROS, 2010).

O poeta Manoel de Barros (1916-2014) nos convoca a olhar o espaço, mas que espaço é esse que olhamos? Rastros, fissuras, pegadas, sutilezas, marcas, labirinto... o que está nos entrelugares do corpo e da Arte e que nos constitui com a finalidade de compreendermos os elementos que compõe a cultura com mais clareza e coesão? O chamado de Barros nos aponta para um caminho que possui múltiplas trajetórias e dimensões, enxergar para olhar, olhar para ver, ver para transformar e transformar para criar. Assim este projeto se constitui, como uma possibilidade de compreender a aula de Arte por meio da criação autêntica, autoral e que revela características, potências e singularidades que se fazem presentes em cada estudante que se nutre pela Arte. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é observar e refletir como a escola opera com as imagens e como os estudantes podem construir outras imagens, que passam pelo alcance da visão, mas que também residem em lugares escondidos, como nos sonhos, nas fantasias, no inconsciente. Que imagens são essas que os alunos trazem consigo numa aula de Arte e que são matéria-prima para criações em potência, em devir? Imagens físicas, sonoras, olfativas, degustativas, enfim, imagens em sinestesia. Para compreender como esta ideia se coloca no desenho da pesquisa, a aposta da ²professora/pesquisadora foi por meio da pista ‘catadores’, proposta por Fernando Hernández (2007) na abordagem dos estudos de cultura visual. Para ele, catadores podem ser, ao mesmo tempo, metáfora e proposta, na medida em que a ideia de catar também se refere a aproximar, ver de perto, analisar... um convite a atenção ao que está diante dos olhos.

[...] os catadores atuais não somente recolhem amostras e fragmentos da cultura visual de todos os lugares e contextos para colecioná-los e “lê-los”, como para criar narrativas paralelas, complementares e alternativas, para transformar os fragmentos em novos relatos mediante estratégias de apropriação, paródia e citação. Relatos que lhes permitem reinventar e transformar-se, distanciados de dualismos, subordinações e limites. [...] (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18-19).

² Quando se referir a pessoa que produz a pesquisa, será utilizado o termo professora/pesquisadora.



Quais são os agenciamentos que as imagens enunciam no espaço escolar? Que silêncios ela reverbera? Provoca perfurações? Desequilibra? Que territorialidades as imagens habitam? Como criar linhas de força para pensar o plano de imanência que se coloca diante da professora e dos participantes, para a construção e a produção de outras subjetividades? Diante da processualidade do ambiente ao redor, discursos vão se materializando a fim de pensar quais práticas artísticas, hoje, fazem sentido e que dão vazão a ecos na multiplicidade de vozes que perduram nas paredes, nas frestas, nos cantos, nas quinas, nas gavetas, em todo lugar (BACHELARD, 2008).

A proposta, então, é possibilitar aberturas ao rizoma 'aula de Arte'. Atravessamentos do currículo circundam as práticas, o ambiente e a emoção dos corpos. Compor, criar, enunciar com imagens, palavras, fragmentos de textos, linhas, restos, silêncios... Assim, a presente pesquisa pretende investigar, por meio da aula de Arte, como os processos de criação de estudantes de dez anos de idade podem tecer outras cartografias da invenção (KASTRUP, 2020). Cartografias essas que acontecem num certo tempo, espaço, endereço e se fazem concretas pela presença de outras polifonias que criam ressonâncias, ruídos, inconclusões, mas que permitem adentrar por outros caminhos, criando dobras, dobraduras, bordaduras em linhas de fuga, em linhas de errância e nas forças coletivas que operam com e sobre as imagens.

Catar as imagens e operar com elas. Fragmentos jogados ao rés do chão. É preciso agachar para apanhá-las. Tocar os dedos na ponta do calcanhar. Sentir o quente do asfalto, afastar, distanciar-se para se aproximar. No encontro com e pelas imagens, a memória coletiva se faz presente, ambientado por múltiplas forças que nos conduzem a cena, ao registro, ao olhar cuidadoso. Assim, a produção de imagens se faz no encontro com a memória coletiva, na procura de fragmentos, restos e ruídos que circundam a nossa História e nos colocam diante da cena, que está lá, só esperando ser capturada.

II. Percursos metodológicos

O espaço e tempo da pesquisa pretende acompanhar a aula de Arte de um grupo de estudantes de 5º ano do ensino fundamental, composto por 25 participantes, aproximadamente, previsto para ocorrer, uma vez por semana, durante o 1º semestre de 2023, quando a discente inicia o 2º ano como mestranda do PROFARTES. É importante



ressaltar que a coleta de dados será iniciada a partir do parecer positivo do comitê de ética, por meio dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido que serão entregues aos participantes da pesquisa no momento oportuno, respectivamente, TCLE e TALE. Dessa forma, as proposições deste texto vão ao encontro das abordagens metodológicas e dos referenciais teóricos e poéticos que a pesquisadora pretende agenciar. Cabe considerar que a coleta de dados está prevista para acontecer em 14 semanas, considerando os feriados e os pontos facultativos previstos no calendário letivo escolar.

A aposta da pesquisadora/professora do grupo de alunos mencionado anteriormente é observar como eles operam com as imagens, de que forma a realidade pulsante, conflituosa e arbitrária aparecem em suas criações artísticas e, por consequência, reverberam nas experiências estéticas que são proporcionadas na aula de Arte. Para isso, iremos nos apoiar nos estudos da cartografia, a partir das contribuições filosóficas de Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992) e por meio das pistas do método da cartografia, organizado por Virgínia Kastrup e pelos pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este caminho metodológico nos parece uma possibilidade de adentrar as poéticas e as criações dos estudantes, mediados pelas relações da natureza e seu entorno. Serão propostas oficinas e proposições estéticas na qual os estudantes serão convidados a pensar com e pelas imagens, abrindo novas fissuras, rastros, caminhos e pegadas, com o objetivo de cartografar o cotidiano pelas imagens. A pesquisadora/professora será convidada pelos estudantes e convocada pela pesquisa a também criar, se inserindo no projeto e abrindo possibilidades e dobraduras no rizoma 'aula de arte'. Serão realizadas proposituras estéticas e estéticas que permitam aos estudantes elaborar mapas, roteiros e trajetórias por meio de imagens e palavras.

É preciso ter um olhar cuidado para as materialidades, que são de suma importância e nos dá pistas para os objetivos que queremos atingir. Que materiais expressivos utilizar? Quais suportes? Qual tempo, qual espaço e que poéticas? A pesquisa também pretende que as oficinas e as proposições enunciadas pela pesquisadora conduzam para o entendimento da função da Arte na escola, que é ser a própria vida, pulsante, intensa e que produz máquinas em devir (DELEUZE, 1992). Pensar a aula de Arte como a própria vida é deixar que os estudantes operem com e pelas imagens, sejam visuais, sonoras, olfativas, degustativas, silenciadas, em erupção, imagens que correm em



diferentes direções, que costuram os modos de ser e de existir, que sejam máquinas desejanças, seja acontecimento (DELEUZE, 1992).

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. (DEWEY, 2010, p. 109).

O espaço vai sendo mediado, constituído e ressignificado pelas imagens e pelos signos que operam e atravessam para a criação de potências em devir. Rachar o chão para ver as fissuras. Olhar para ver o andar das nuvens e quais desenhos elas formam. Sentir o cheiro e absorver aromas. Movimentar a língua e ouvir estalos. Escutar os órgãos do corpo conversarem. Estas são algumas apostas que temos para pensar a aula de Arte pelas imagens. O registro pode ser feito de diferentes formas, seja por meio da fotografia, colagem, pintura, recorte, assemblagem, enfim... São muitas as possibilidades que se apresentam no percurso. A pesquisadora e os estudantes em agenciamento. Há algumas apostas a serem feitas. Há discursos que estão vindo à tona. A água está quase tomando corpo, mas quer transbordar, quer correr, procurar outras direções. As imagens são uma possibilidade de dar vazão a tudo isso, fazer correr, criar fluxos. Esta é a aposta inicial. Há um plano molecular coletivo e é preciso movimentá-lo.

Há uma intencionalidade por trás de cada aposta, de cada leitura, de cada decisão metodológica, que, por sua vez, está longe de ser neutra, carregando marcas da história de cada pessoa que cruzou a vida da professora/pesquisadora e que vai sendo trazida no bojo das discussões em todos os instantes e minutos vivenciados no processo de pesquisa. Aposta-se, portanto, que o processo de agenciamento proposto pela pesquisa reside em todos os momentos e situações, não somente na coleta de dados e na interação com os participantes. Uma notícia lida na *internet*, um bilhete de viagem, uma anotação em papel de pão, um guardanapo gorduroso, uma caneta sem tampa, um papel amassado, uma nota de supermercado, farelos, botão descosturado, linha por cortar, fios que se escapam... todas essas materialidades compõem a pesquisa e são gestos e sutilezas que se desenham por linhas de fuga, por linhas de errância em conexão, em trânsito, em fluxos. Linhas que podem ser físicas, mas são, fundamentalmente, linhas que residem no inconsciente, no imaginário e na memória coletiva.



Linha substantiva, frágil, torta e fina. Sintonia pronta para se quebrar e se dobrar e torcer e verter sobre si mesma, tal qual um verso que decide quando movimenta um lugar. A prosa vai em linha reta, bate na margem e retrocede. E mesmo assim, caminha em vaivémvaivém sem fim. E mesmo assim, quando algo existe, existe porque resiste, insiste, não desiste. Exige um quase, um vão, por um triz. (DERDYK, 2011, p. 83)

III. Proposituras estéticas e estésicas

Andar. Trilhar. Percorrer. Deslocar-se. Mover. Inquietar-se. Parar. Olhar. Observar. Fruir. Apreciar. Contemplar. Achar estranho. Encantar-se. Surpreender-se. Conversas. Perguntas. Respostas. Dúvidas. Interação. Conexão. Escutas. Falas. Respiração. Silêncio. [...] (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 7)

Como mencionado anteriormente, a pesquisa pretende tomar contato com os diferentes territórios da Arte, por meio de proposituras estéticas e estésicas utilizando as imagens e as palavras como dispositivos para pensar o cotidiano inserido na cultura visual, a partir de objetos concretos e de lembranças que remetam a memória coletiva, que opera no imaginário e no inconsciente. Assim, iremos explicar, em linhas gerais, algumas etapas que a pesquisa pretende realizar, no entanto, as proposituras aqui elucidadas não irão acontecer, necessariamente, na ordem apresentada deste texto, mas será mostrada algumas ideias acerca da produção de imagens pelos estudantes e suas relações com os processos de criação que podem ser cartografados, mapeados e compartilhados coletivamente, numa relação de agenciamento mútuo e confiança.

Na propositura I, a professora/pesquisadora irá trazer para o campo da pesquisa uma sacola cheia de pedaços de recortes de outras sacolas de papel, bem como folhas de revistas, jornais, folhas naturais e secas de árvores, com diferentes estampas, texturas, cores e gramaturas. Cada participante irá colocar a mão dentro da sacola e retirar um recorte; esta ação se repetirá com os demais estudantes. Depois, os participantes terão os olhos vendados e eles deverão escolher um novo recorte por meio dos cheiros que os papéis proporcionam, seja com folhas de revista, jornal ou mesmo as folhas secas retiradas do chão. O objetivo desta propositura é que os estudantes aprendam a ver pelo cheiro, despertando a memória olfativa como dispositivo para pensar o cotidiano por meio das imagens. Após o término desta ação, as vendas serão retiradas e os participantes serão convidados a produzir uma colagem a partir das folhas experienciadas por meio do tato e do olfato, trazendo, para o grupo de participantes, o objetivo da pesquisa que é



proporcionar ao grupo de estudantes o movimento de aguçar os sentidos que, muitas vezes, ficam obscuros pela predominância da visão.

[...] O corpo é a porta de entrada de todo conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento. Novos hábitos de pensamentos são criados por um sentimento como primeira possibilidade de pensamento. E pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente [...] (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 35)

Na propositura II, iremos utilizar o material produzido na propositura anterior, por meio das produções de recorte e colagem realizadas pelos participantes. A partir das colagens produzidas, cada participante irá rasgar, lentamente, a sua produção em quatro pedaços, observando para que os pedaços fiquem com tamanhos parecidos. Este ato de rasgar a própria produção vem ao encontro da ideia de desprender-se sobre a própria criação, possibilitando novas formas de produção de imagens. Os pedaços rasgados serão coletados pela professora, depositados numa caixa e misturados aleatoriamente, na qual os participantes não poderão ter acesso visual aos recortes contidos dentro da caixa. Após esta ação, a professora irá pedir que os estudantes peguem um recorte de dentro da caixa, passando pelo próximo participante até finalizar a primeira caminhada. Em seguida, a professora irá repetir esta ação pedindo que os estudantes retirem um segundo recorte e assim a caminhada se finaliza quando todos os participantes estiverem com os quatro recortes na mão. O objetivo desta propositura é que os estudantes produzam uma nova colagem, por meio dos recortes retirados na caixa, trazendo assim, a noção de pertencimento e identidade coletiva, uma vez que cada estudante levará consigo um pouco do outro, de como ele se vê perante o olhar do outro, assim, os riscos na superfície, as cicatrizes, as marcas e os vestígios são aspectos que levamos do outro na construção de múltiplas territorialidades e que nos conectam com outras esferas de pensamento, a partir de quem somos e de como operamos com isso. Dessa forma, produzimos a ideia da partilha do sensível, na qual construir uma produção artística vai muito além da própria atividade em si, é um ato de coragem, de resistência e de amorosidade, assim, é uma ação coletiva, partilhada e (re)significada pelos participantes que estão envolvidos em um determinado tipo de ação.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem



lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade [...] (RANCIÈRE, 2005, p. 15)

Na propositura III, será proposta aos estudantes pensar a casa como alargamento das possibilidades do corpo, a partir da ideia de campo expandido (BACHELARD, 2008), na qual a casa é espaço de criação, é ateliê de produção, é dobra, é rizoma, é conhecimento em circunferência... espaço e tempo que se desdobram nas entrelinhas da arte e da vida. Assim, a aposta da professora/pesquisadora é que os estudantes explorem o corpo-casa como uma fonte de matéria-prima para a criação de imagens. Os participantes irão escolher um objeto da casa, que pode ter relação ou não com os demais objetos do local e eles terão que fotografar utilizando diferentes ângulos e enquadramentos. Será proposto aos participantes registrar o objeto de perto, de longe, de cima, de baixo, a partir de um olhar que parte da câmera subjetiva, apoiado das ideias das artes integradas e das audiovisualidades. Dessa forma, a produção destas fotografias será disponibilizada pelos participantes da pesquisa, por meio do *Google Drive* e do *padlet*. O objetivo do exercício é explorar as territorialidades do corpo-casa que denominamos aqui, na qual as imagens se conectam com os objetos que compõem a identidade e o pertencimento de estar; deslocar-se em trânsito, abrindo caminhos, possibilidades, fluxos, fazendo perceber-se como uma multiplicidade em vazão. A escolha dos objetos será sistematizada pela pesquisadora a partir das ideias de ataque e captura, por meio da linguagem audiovisual.

[...] a casa é uma das maiores (forças) de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio de ligação é o devaneio. O passado, o presente e o futuro dão à casa dinamismos diferentes. Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso [...] (BACHELARD, 2008, p. 26)

Como propositura IV, iremos proporcionar ao grupo de participantes a experiência do bordado como labirinto de experimentação e autoconhecimento. Para isso, os estudantes irão fotografar o espaço da escola, a partir da caminhada nos entrelugares, observando quais são os rastros e as pegadas que estão escondidos entre o chão e as paredes. Que lugares são esses, habitados e conhecidos por eles, que podem ser capturados e transformados em poéticas do encontro, poéticas em trânsito, fluxo de corpos, transbordamentos? Estes fios condutores serão parte do processo do ato de



fotografar, não somente como registro dos lugares, mas uma forma de entender que lugar é esse e habitar, com arte, intervindo em novos modos de ser e estar em deslocamento. Após a caminhada pela escola, as imagens serão transferidas para o computador, na qual serão impressas, a partir de uma curadoria coletiva, que será parte da propositura realizada pela pesquisadora. Quais são as imagens que revelam as potências em devir, de corpos transitantes, de maquinarias e de caos que adentram os modos de ser e (re)existir? Que imagens trazem em si o sentido da vida, da experiência de produzir com a Arte, da emoção, dos sentimentos e das sensações? Quais sentidos as fotografias nos habitam? Que sinestésias desenham no espaço? A partir destes questionamentos, as fotografias escolhidas pelo grupo de participantes serão impressas, para que seja iniciado a dinâmica do bordado. As materialidades dos processos de criação serão por meio de agulhas e linhas com diferentes tamanhos, cores e espessuras, a fim de que os estudantes realizem intervenções nas imagens produzidas. O ato de bordar nas imagens revela não apenas um ato artístico e potente por si só, mas evoca outros modos de revisitar o lugar, procurar as brechas onde a visão não apontava, mas que a linha, no seu caminho bordadouro³ nos deu pistas de como adentrar estes lugares. O caminho da linha corre em diferentes direções, onde moram os sentimentos, as alegrias, as esperanças e os desafios que o cotidiano diário impõe para aquele grupo de estudantes envolvidos na pesquisa.

Assim, as quatro proposituras aqui explicitadas pela professora/pesquisadora vão ao encontro da ideia de cartografia, não apenas como um mapeamento do lugar, mas uma visita aos territórios ainda não acessados, uma via de mão dupla que traz o produtor, aqui entendido como o estudante enquanto participante da pesquisa, como o artista que opera com imagens e palavras o sentimento do mundo, (des)velando as vicissitudes e o engajamento em continuar na busca do comum.

IV. Aberturas em trânsito, fluxos

A presente pesquisa convida, convoca e sussurra como uma possibilidade de abertura à criação. Uma criação potente que não procura representação, mas quer ser plena, vívida, autêntica e presente. Criar e (re) criar, habitar outros espaços, circundar e agir. O convite a criação é também uma possibilidade de pensar poéticas com diferentes

³ Licença poética da pesquisadora.



materialidades e compor percursos e trajetórias que mostrem algumas pistas do pensar criativo dos estudantes. Apostamos, assim, na criação artística que produz dobras, rachaduras, marcas, vestígios e que são potências em devir, que se encontram em ebulição, na aula de Arte, no acontecimento, na presença dos corpos, no espaço e criam ressonâncias, ecos, máquinas... criam multiplicidades.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2013, p. 9)

Este texto, portanto, se desenhou como uma bordadura cartográfica, no sentido de possibilitar ao grupo de participantes da pesquisa proposituras artísticas e poéticas que vão ao encontro de pensar novas cartografias do tempo, do lugar, dos espaços habitados, do corpo-casa, do corpo-escola, do corpo-vida e que tencionam as relações e as condições de produção que se apresentam no cotidiano, seja na escola ou fora dela. Evidencia-se, assim, a importância e a necessidade da Arte de ser um espaço de criação legítimo e autoral, na qual os estudantes se sintam pertencentes e coloquem-se em presença com as diferentes linguagens, que trazem, em si, toda sua historiografia e o conhecimento inerente a ela. No bojo dessas discussões, também se faz necessário sistematizar as diferentes materialidades que contém os materiais expressivos que o professor de Arte entende ser o que vai atingir o objetivo elucidado nas proposituras de pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa em andamento tem a pretensão de levar o estudante, público-alvo da aula de Arte, a ser um artista-propositor (MARTINS; PISCOQUE, 2011), não no sentido mercadológico e produtivo do termo, mas alguém que propõe algo a um problema e a uma situação vivenciada, a partir da observação atenta da natureza e dos elementos que circundam as práticas e as maneiras de ser e estar em comunidade. Propor é uma evocação a própria atitude do corpo vivo, é compartilhar memórias, é provocar a curiosidade, despertando a atitude investigativa e curiosa da Arte enquanto formas de escuta atenta e escritura pelas margens que adentram por linhas de rizoma e linhas de fuga que se fazem na presença e com o outro. Assim, a proposituras estéticas e estéticas trazidas aqui, compreendidas como caminhos metodológicos de pesquisa, propõe ao grupo de participantes a pesquisa-experiência, que, a partir das contribuições de Deleuze



(1992), se traduz como aquilo que nos acontece, uma produção coletiva que envolve paixão, atenção, disponibilidade e singularidades entre o imaginário e a concretude dos fatos e situações. A pesquisa é um convite aos participantes a operar com as imagens e as palavras com a finalidade de tecer, no plano de imanência, outras possibilidades em multiplicidade, conectadas com as vivências diárias e com aquilo que, corporalmente, traz um risco de sobrevivência. O risco do alcance de ser quem nós somos e de se colocar no mundo.

Manoel de Barros nos convoca, novamente, a revisitar o espaço da criação, o espaço onde tudo acontece, na qual a criação se encontra com o criador... na erupção dos acontecimentos, o presente é o próprio encontro, a possibilidade de se doar, de deixar-se contaminar com a arte, com a história, com as múltiplas geografias do lugar, cartografadas em letras, carimbos, restos de papeis, pisadas, ruídos, silêncios... Os achadouros estão em todos os lugares, aguardando ser capturada por uma fotografia, ser traçada por um desenho, ser pintada por uma paisagem, ser colada, rasgadas, estirada, ser plena... A pesquisa tem o objetivo de instigar e fazer desempoeirar os achadouros, a fim de catar as imagens e as palavras em restos de fragmentos, buscando as possibilidades e as descobertas sobre o que a arte pode dizer conosco e sobre nós. Habitamos os entrelugares do corpo e da arte por linhas e pontos que se deslocam em trajetórias possíveis e imaginadas; alinhavamos o tempo, costuramos os sentidos, cartografamos então, o plano molar e molecular, em fluxos e contrafluxos, bordando os mapas em territórios planos e palpáveis, que dão sentido e unicidade para o objetivo da pesquisa. O pensamento como ato criativo rompe as fronteiras do visível, procurando as brechas e as frestas, fazendo vazar, escapar... as imagens povoam como forças coletivas, alargam os horizontes, expandem o campo... movimentar as ideias em imagens e palavras, pulverizar os campos de experimentação com restos e fragmentos, observar, refletir, cuidar do outro. Assim, a pesquisa se referencia na intenção de se tornar desejante por um propósito, por um auto devir, que evoca outras dimensões e atravessamentos, localizadas no tempo e no espaço, por meio de travessias coletivas a fim de fomentar as percepções e os afetos que se desdobram nos modos como habitamos os múltiplos entrelugares do corpo e da escola.



Referências

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARROS, M. **Ensaaios fotográficos**. São Paulo: Leya, 2010.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: 34, 1992.
- DERDYK, E. **Linhas de costura**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2011.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HERNANDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. São Paulo: Mediação, 2007.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PASSOS, E., KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.



ENTRE RUÍDOS, SILÊNCIOS E GRITOS: CONSTRUÇÕES POÉTICAS DAS NARRATIVAS DAS MULHERES LAVADEIRAS NA CIDADE DE PORANGATU-GO

Célia Corrêa Ferro^{1*}
celiaferro@gmail.com

Roberto Rodrigues (Orientador)²
roberto.rodrigues@ifg.edu.br

Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência que apresenta a primeira etapa do projeto de Pesquisa intitulado 'Entre ruídos, silêncios e gritos'. *Construções poéticas das narrativas das mulheres lavadeiras da cidade de Porangatu-GO*. Metodologicamente parte da Pesquisa Educacional Baseada em Artes acoplada à Pesquisa Narrativa. Nesse sentido, buscou-se investigar histórias de vida das mulheres lavadeiras da cidade de Porangatu-GO, registrando cada memória dessas senhoras em que fosse possível ouvir, partilhar e aprender com essas experiências, compreendendo as subjetividades dessas mulheres e trazendo-as à tona a partir do cruzamento com o próprio narrar da pesquisadora.

Palavras-chave: Mulheres. Narrativas. Memórias.

Abstract

The present work is an experience report that presents the first stage of the research project entitled "Among noises, silences and screams. Poetic Constructions of the narratives of women washerwomen from the city of Porangatu-GO". Methodologically, it is part of Arts-Based Education Research coupled with Narrative Research. In this sense, we sought to investigate life stories of women washerwomen from the city of Porangatu-GO, recording each memory of these ladies in which it was possible to listen, share and learn from these experiences, understanding the subjectivities of these women and bringing them to the surface from the intersection with the narration of the researcher herself.

Keywords: Women. Narratives. Memories.

^{1*}Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes, campus Aparecida de Goiânia, Instituto Federal de Goiás. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás. Docente na rede municipal de Ensino de Porangatu e Colégio Objetivo.

² Docente do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás- Campus Aparecida de Goiânia e do Mestrado Profissional em Artes sediado no mesmo Campus. Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília sob orientação de Jonas de Lima Sales. Email: roberto.rodrigues@ifg.edu.br



1. NASCENTE

Essa narrativa é fruto inicial de um projeto de Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Artes – PROF-Artes do Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia, intitulado: Entre silêncios, ruídos e gritos - Construções poéticas das narrativas das mulheres lavadeiras da cidade de Porangatu que tem como tema de investigação as histórias de mulheres que foram invisibilizadas dos discursos oficiais da história da cidade de Porangatu, buscando refletir e reconhecer as potências femininas na construção de um processo artístico a partir das narrativas dessas mulheres articuladas a um projeto com alunos/as do 9º ano do Colégio Luiz Alves Pereira.

Como um primeiro movimento da pesquisa, apresento algumas narrativas dessas mulheres partindo da Pesquisa Narrativa guiada por suas memórias, que foram compartilhadas de maneira direta, cotidiana³ e, nitidamente, diferente das histórias oficiais da cidade retratando suas visões particulares de tempo, lugar e trabalho. Mulheres que foram silenciadas e invisibilizadas por muitos anos e que, nesta pesquisa, podem ter suas experiências reconhecidas a partir dos rastros, trânsitos e percursos apresentados em suas narrativas. Durante a escrita desse trabalho, aproximei-me das metáforas que perpassam por imagens de águas e rios relacionando-as com as histórias de vida dessas mulheres. Ambas são fluidas, imprevisíveis, mas possuem seu próprio curso e coube a mim, observar, ouvir, aprender e trazer a público estas histórias.

Dentro desse contexto apresento reflexões iniciais sobre os caminhos que a pesquisa me trouxe. Para uma melhor compreensão do trabalho ele será dividido em dois momentos: o primeiro denominado **Estuário**, aborda algumas dificuldades que enfrentei ao iniciar a pesquisa; e o segundo intitulado **As mulheres** (inas), trata das memórias de Dona Geraldina e Dona Avelina - duas mulheres lavadeiras participantes da pesquisa - onde emergem temas como trabalho, memórias e lugar.

2. ESTUÁRIO

Esse relato nasce a partir da escuta e do burburinho das águas da cidade de Porangatu. Estas mesmas águas sempre corriam no meu imaginário em direção ao mesmo lugar: as

³ No presente relato de experiência as narrativas das mulheres lavadeiras são apresentadas a partir da transcrição de conversas onde buscou-se preservar as falas do modo como foram enunciadas e que, portanto, partem de uma linguagem cotidiana, trazendo à tona as subjetividades e os modos de viver dessas mulheres.



Lavadeiras. Entretanto, mesmo ouvindo seus sons, na sala de aula, à beira do Poço do Milagre⁴, em roda de amigos, não conseguia enxergá-las de fato. A partir dos movimentos dessas águas me surgiu a seguinte questão: Por que essas mulheres haviam desaparecido da história oficial da cidade, se ainda havia rastros delas por toda parte?

Na minha arrogância de mulher branca, achei que poderia contar suas histórias, poderia falar por elas. Arrogância que logo seria lavada nas águas de suas experiências com todas as suas contradições e movimentos. Percebi que não sou eu quem deveria falar. As histórias não eram minhas, as roupas não eram minhas, as bacias nunca estiveram em minhas mãos. Descobri isso na primeira entrevista que fiz com Dona Deuzina. Agendamos o encontro com antecedência e informei a ela que faria uma gravação de vídeo para um trabalho de Mestrado. Ao chegar em sua residência, me deparei com uma mulher diferente daquela que conhecia. Sua voz era contida, seus movimentos eram calculados. Liguei a câmera do celular e, na minha “postura de pesquisadora”, a enchi de perguntas que havia preparado em forma de um questionário semiestruturado. Dona Deuzina ia respondendo e em alguns momentos sua memória a levava para outros tempos, mas eu a cortava. Ao revisitar essa entrevista percebi que havia dado pouco espaço à parte mais preciosa de toda a entrevista – suas memórias. Observei bem o leito deste rio, suas curvas, seus afluentes, suas enchentes. Percebi que a metáfora estava instalada. Ele – o rio - não era plano e previsível, suas águas seguiam o próprio curso independente da minha vontade.

Recalcular a rota, sentar à margem e observar o que desaguava em mim e não simplesmente represar as águas que eu gostaria que desaguasse, este era o desafio. Compreendi nesse momento que uma pesquisa narrativa tem seu próprio leito, não sou eu que a faço e ela que se faz em mim. Dessa forma, eu recuei.... Refiz o curso. Para Bosi (1987) narrar não é estar preso nos livros, seu veio é épico e oral. Compreender que essas histórias eram mais complexas e potentes do que somente aquelas que haviam sido contadas nos livros oficiais da cidade de Porangatu me fez arrancar o véu da arrogância, não de uma vez, mas começava a sentir os pingos das águas me encharcando e lavando um pouco da minha prepotência, porém, precisava ir um pouco mais fundo nessas águas...

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujo fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. (BOSI, 1987, p. 48)

⁴ O local é uma rica mina de água e ponto turístico, além de ser fonte de lendas da cidade



As memórias estavam ali, eu era apenas uma ouvinte tentando compreender e aprender com narrativas de vidas inteiras. Dessa forma, me perguntei: Por que eu deveria direcionar as memórias que não eram minhas? Não sou que devo falar, preciso ouvir... E tentar puxar esse fio d'água que vai escorrendo de forma natural em cada palavra, em cada gesto dessas mulheres... tentando compreender e aprender com essas memórias que chegam a mim. Assim, peço licença a elas e às suas famílias para tentar recontar suas narrativas de vida, que surgem no meio de um turbilhão de memórias...

3. AS MULHERES (INAS)

3.1 DONA GERALDINA

Essas mulheres que estão em toda a parte da cidade de Porangatu e, ao mesmo tempo, em lugar nenhum, foram constituídas por água, sabão e luta. Dona Geraldina foi a primeira que aportou em minha pesquisa. No início de nossa conversa, já havia explicado o motivo do nosso encontro, havia comentado sobre a pesquisa e tentei explicar de forma clara e objetiva o que era um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, mas em mim havia um incômodo porque percebia que, o que falava não fazia nenhum sentido para ela, a qual me fez várias perguntas sobre o porquê da minha investigação, respondi todas as perguntas que me foram feitas de forma mais simples possível. Assim, apresentei o termo para a assinatura, e nesse momento a pesquisa narrativa novamente tomou seu próprio curso, para minha surpresa, fui informada que aquela senhora de riso alto e solto, não poderia assinar. Seu responsável legal era o filho, seu tutor. Eu não havia previsto essa possibilidade. Dessa forma, precisei adaptar um termo para que ele pudesse assinar, autorizando-me a pesquisa.

Encontrei-a em um sábado quando andava pela cidade Velha em busca de pistas dessas mulheres lavadeiras. Sentada em um sofá, sozinha... bati em sua porta, ela olhou para mim e seu rosto se iluminou com um sorriso, sorriso de outros tempos... Naquele momento, ainda havia em mim a ideia de gravação, mas Dona Geraldina, com 92 anos, não pareceu se importar com o celular que era apontado em seu rosto marcado pela história. O que compreendi naquele dia, é que não importava o que eu perguntasse, ela falava o que a memória ditava. Sentei-me ao seu lado e procurei provocar sua memória sobre o seu trabalho de lavadeira e ela prontamente me respondeu: “(...) Se eu lavei hoje? Essas que ‘tão’ aí eu acabei de ‘lavá’, todos os dias, quem vai ‘lavá’ é ‘ieu memo’, ‘intão não deixo juntá” (GERALDINA, 2022).



Figura 1 – Dona Geraldina. Fonte: acervo próprio

Reformulei a pergunta, reavaliei minhas palavras. Assim, Dona Geraldina começou a rememorar seu trabalho de lavadeira em um hospital da cidade de Porangatu.

Já lavei demais, já fui lavadeira ‘inté’ no hospital, hospital da ‘dutora’ eu lavava a roupa lá, só não lavava no domingo. Minha fia, quando eu chegava lá na segunda-feira, hum... Hoje o que acontece, o dia em que ela pediu minha carteira que venceu, ela pediu minha carteira pra ‘mode assiná’, meu marido quase me bate... Minha véia onde ‘ocê’ vai com essa carteira? ‘Levá pra dotora assiná’, aí ele de jeito e de nada... Você não come, que eu tomei nojo de carne, tomei nojo de várias coisa que (gesto de vômito) na roupa, ‘muê poica’. Aí, a ‘dutora’ Deus já levou, ai eu lavava pro outros, mas hoje eu não dou conta mais. É só a minha ‘memo’! Na máquina, eu nunca lavei, era manual... E ainda disse uma coisa: Geralda, meu nome é Geraldina, eu sou conhecida aqui na cidade mais que arroz em panela, aí o Geraldina aqui a roupa do sangue pesado ‘ocê’ ferve lá na lata fervendo e pá pá pá pra não fazer falta lá dentro né! (GERALDINA, 2022).

Nesse pequeno trecho de uma de nossas conversas, dois aspectos me chamaram a atenção em sua fala: a primeira era a precariedade do trabalho de lavadeira. Percebi que não havia naquele período, apesar de ser um hospital, nenhum tipo de material de segurança. A própria fala dessa mulher mostra que as roupas ensanguentadas eram fervidas em uma lata e lavadas totalmente à mão. Outro ponto, é a fala do marido que a questiona sobre a carteira de trabalho, que para ele, não deveria ser assinada, ela não deveria ter um trabalho registrado, o que de fato aconteceu.

Não há como falar do trabalho feminino sem nos debruçarmos nesse rio chamado História. Voltar nesse leito de rio é reconstruir e compreender como ainda somos impactadas e definidas pelo passado eurocêntrico, que continua reproduzindo as desigualdades em relação ao gênero, raça e classe social. Segundo Ribeiro (2020) as desigualdades nascem a partir da maneira como o



poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros. Assim, o poder que sempre prevaleceu no Brasil foi o patriarcal e esse poder afeta diretamente a maneira como a sociedade compreende o trabalho da mulher. Nesse sentido, podemos relacionar o trabalho doméstico com a herança colonial escravocrata, que empurrou para a margem da sociedade as mulheres pretas. Ideia essa que foi construída sob o olhar do homem europeu que definiu onde deveria ser o lugar da mulher, e a colocou ainda mais à margem da sociedade. Esse discurso foi tão bem construído que reverbera nos dias atuais

Mulher negra, naturalmente é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta (...) Racismo no Brasil? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. (GONZALES, 1984 p. 226)

Após essa constatação percebi que é necessário nos molharmos nesse poço aberto no coração do Brasil, um pequeno banho... No presente trabalho não pretendo um mergulho profundo nesse tema, mas não posso ignorar essa água que jorra em minha frente. A associação do trabalho de lavadeiras, domésticas, criadas, amas e mucamas com a escravidão é natural como as correntezas de um rio.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, nosso chão está enlameado de sangue e lágrimas de milhares de homens e mulheres que foram feitos de escravos. Nesse período a Igreja Católica se posicionou contra a escravidão do “homem da terra” – o indígena- amas , o negro africano tornou-se a melhor opção para resolver o problema da mão de obra.

Os negros foram vistos como aptos para o trabalho da lavoura canavieira. A alta lucratividade, que a coroa portuguesa auferia através do tráfico negreiro, indica uma das motivações da escolha da escravidão negra. Mais adiante, o tráfico negreiro, rende a Portugal, muito mais que alta lucratividade. No fim do século XVII, ao declarar o monopólio da coroa ao tráfico negreiro, Portugal passa a deter um poderoso instrumento político. (NASCIMENTO, 2014, p.12)

Durante esse período o trabalho estava diretamente atrelado ao homem negro que era considerado um insumo apenas, mas que caracterizava a riqueza dos proprietários de engenho e fazendeiros. Nessa sociedade marcada pela exploração cabe destaque os escravos da casa, que por estarem muito próximo aos seus senhores possuíam roupas um pouco melhores e alguns eram ensinados a terem “boas maneiras”, nesse lugar as mulheres negras começam a desempenhar os afazeres domésticos que perpassam desde cozinhar, limpar, lavar até amamentar os filhos das mulheres brancas. Para Nascimento (2018) o casamento entre escravo era raro, mas possível, pois garantia ao senhor de engenho um aumento considerável de sua riqueza com a geração de filhos,



mas isso não garantia à mulher negra a liberdade, pelo contrário, ela continuava sendo explorada e o senhor servia-se sexualmente sempre que desejasse.

A chegada da Abolição em 1888 coloca o negro em uma situação de improviso e busca incessante pela sobrevivência, já que a libertação dos escravos se deu sem nenhum planejamento de assistência a essas pessoas. As quais se viram jogadas na sociedade de forma brutal. Eram livres, mas não tinham como sustentar-se, não havia trabalho e nem dignidade. Outro dado importante é que o movimento abolicionista se extingue após a assinatura da Lei Áurea com a prerrogativa que éramos um país pacífico e irmanados, assim não havia preconceito e, portanto, não era necessário nenhum tipo de medida para combatê-lo. A enxurrada lamacenta do descaso e do racismo corria livre em todos os cantos do país. O próprio hino da Proclamação da República, criado em 1890, um ano após a abolição, ressalta essa negação do racismo, e se não havia, ele não existia.;

Nós nem cremos que escravos outrora
Tenha havido em tão nobre País...
Hoje o rubro lampejo da aurora
Acha irmãos, não tiranos hostis.
Somos todos iguais!
(trecho do hino da Proclamação da República)

Se para o homem negro a situação era extremamente complexa, o que dizer da mulher negra nesse ambiente? Mulheres que eram caracterizadas como sujas e desleixadas? Para tentar compreender um pouco sobre a situação dessas mulheres nesse período faz-se necessário estabelecer a relação do ambiente doméstico com o sexo feminino, em especial o da Casa Grande que segundo Freyre (2013, p.168) “era um lugar em que o homem exercia seu poder dentro do sistema patriarcal, inimigo da rua e até da estrada, sempre que se trate de contato da mulher com o estranho”. Local onde a mulher branca era confinada a administrar tão somente os afazeres domésticos para que tudo estivesse ao gosto do Senhor de Engenho ou fazendeiro e a mulher negra era a executora de todas as tarefas, muitas denominadas de “negra de casa” ou “mucamas”, dentro dessa hierarquia ainda existiam as amas de leite, que em muitos casos tinham seus filhos sequestrados para que o seu leite servisse para alimentar o filho da Sinhá. Prática recorrente em um país patriarcal e que tinha em sua nascente a violência, essas mulheres eram tratadas com desprezo e tornando-se objetos sexuais dos senhores e vítimas de violências das senhoras já que recaíam sobre elas a culpa pelas traições do marido, eram vistas como procriadoras.



A representação hegemônica que se construía das africanas – e em especial das mulatas – era a de objetos de usos sexuais, recaindo sobre si mesma a culpa pela agressão sofrida, uma vez que era responsabilizada por seduzir o senhor. A colonização pode ser entendida, nesse sentido, como mecanismo de reprodução das relações patriarcais ocidentais de base judaico-cristã em solo brasileiro (FARIAS, 2007, p.10)

O resultado dessa violência em um primeiro momento foi a miscigenação algo comum no país, que agora contava com os mulatos e mulatas, uma raça que não era nem branca e nem negra, isso os colocavam também à margem da sociedade. Para Nascimento (2014) essas pessoas estavam sem direitos ou oportunidades, clamavam por igualdade e ser igual era o mesmo que ser branco. A cor da pele era o indicador de ser superior (o branco) ou inferior (o negro). Apesar do murmúrio da liberdade, as águas da igualdade nunca atingiram completamente os homens e as mulheres negras de nossa terra.

Refletindo sobre esse contexto, Dona Geraldina foi a primeira gota que caiu sobre mim. Seus relatos e reflexões levantaram questões iniciais que perpetuarão, ao longo da pesquisa, de forma mais intensa, em outros afluentes desse mesmo rio. A princípio me saltou aos olhos a possibilidade de enxergar nas próprias experiências dessas mulheres, nas suas subjetividades, as marcas dos contextos de dominação. E, nesse sentido, as narrativas me apresentaram a realidade vivida com todas as suas formas de opressão, silenciamentos e violências.

Segui nessa margem que em breve mostrará mais um braço desse rio. Porém, antes se faz necessário retomar um aspecto desse trabalho, a memória... essa represa tão profunda. Lidar com ela é compreender seus movimentos e aceitá-los. Durante minhas escutas aprendi a ouvir, ouvir cada lembrança, muitas não relacionadas diretamente com meu projeto de pesquisa, mas eram parte da vida dessas mulheres. Percebi o quão importante era escutá-las...

Para Bossi (1987), a memória é um cabedal infinito no qual só registramos um fragmento. Para a autora, lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito. Dessa forma, retornei à casa de Dona Geraldina outras vezes, ela queria falar e eu queria ouvir, queria ser parte da sua memória também. Outras histórias surgiram, histórias de sua vida, memórias que lhe são preciosas e para mim tornaram-se também. Lembranças que, em um outro momento, quem sabe poderei relatar.



3.2 DONA AVELINA

Encontrei-me com Dona Avelina por um desses desvios que as águas fazem, em uma visita a uma das mais antigas moradoras da Cidade Velha, acabei comentando sobre minha pesquisa a uma moça que cuidava da casa dessa senhora e, para minha surpresa, ela me disse que a própria mãe havia lavado roupa na Biquinha⁵. Não acreditei na minha sorte. Dali mesmo me dirigi a casa de Dona Avelina. Quando entrei em sua residência, deparei-me com uma senhora de estatura baixa, voz calma e olhar cansado. Rodeada de roupas cuidadosamente espalhadas pelo chão, separadas e à espera de serem lavadas. Ela estava lavando roupa e possuía um “tanquinho” que rodava sem parar. Durante toda nossa entrevista o som daquele aparelho nos acompanhou. O som da modernidade que, com o advento da mecanização – tanquinhos e máquinas de lavar – levou vagarosamente a profissão de lavadeira para o esquecimento.

Sua voz baixa e quase inaudível, relata memórias de um tempo em que levava roupa na Biquinha, um trabalho que sustentou seus oito filhos. Dando-lhes condição de estudar. Na sua narrativa pude sentir o orgulho do seu ofício, assim como no passado.

Tem sessenta ano que eu moro aqui (...) Eu lavava para três, quatro, cinco (patroas)... Nesse tempo pagava pouco, nesse tempo era bem mais barato, mas eu criei meus fio, tudo na escola, tudo estudou, pouco mais todo mundo sabe lê.. “trabaiano” pro outro. Eu era nova, eu lembro...(...) lavava roupa a semana toda – segunda e quinta lavava pra uma, terça e quarta lavava pra outra e sexta lavava pra outra, e todo dinheiro era pra “cumê” (AVELINA, 2022).

⁵ Pequena nascente de água potável que abasteceu a cidade de Porangatu no início do desenvolvimento da cidade.



Figura 2 – Dona Avelina. Fonte: acervo próprio.

Em outro momento da nossa entrevista, pergunto como era a relação do marido de Dona Avelina com o trabalho que ela desempenhava.

Ele não importava não que eu “trabaiava”s, ele bebia muita pinga e quanto tava bebendo não importava com as coisa. (...) trabalhava pra cuidar “dos menino”, botar na escola, comprar as coisinhas pra ele estudar... Só Deus sabe o que eu já passei na minha vida, eu lutava, mas venci. (...) Eu sofri muito (...) Graças a Deus eu venci, tinha que bota “meus fio” pra estudar, eu não ia deixar sem estudar, tinha que cumê, tinha que trabalhar, trabalhando todo tempo pra poder sustentar eles, né? Ele (marido) era bom pra trabalhar, mas bebia pinga, ai quando bebia pinga não tinha coragem de trabalhar, né? Quando tava bom trabalhava também, mas quando estava bebo não fazia nada, não tinha coragem para “trabaia” não... é eu venci, “meus fio” tão tudo criado (AVELINA, 2022).

Ouvir Dona Avelina, é perceber que suas memórias se relacionam diretamente aos filhos, e em diversos momentos ela retoma o filho falecido e agradece por ter vencido a luta, pois todos tiveram oportunidades de estudar. Essa mulher, negra, analfabeta, de 78 anos, que transita entre roupas e bacias, sustentou a família debruçada nas águas da Biquinha e era a responsável por manter o sustento da casa e garantir a educação das crianças. Esse fato chamou minha atenção e percebi que a herança do colonialismo ainda deságua em nossa sociedade, e mesmo que essas mulheres, em alguns momentos não percebam, eram vítimas diretas dessa opressão e do racismo que ainda encharcam suas vidas. As águas da liberdade já haviam molhado o país, mas a mancha da desigualdade e da exploração ainda persiste até os nossos dias.



Lavá roupa no corgo”, aí deixava aquele espalhador de roupa assim, de um lado e do outro. Dormia lá, no outro dia ia lá e enxaguava. A vizinhança tudo fazia isso. (...) Lá era em cima do matinho, do capim, botava em “riba e quarava”.

Lavei muita roupa na “beira do corgo”(…)

Tudo isso a gente passou, mas a gente venceu... Venceu! (AVELINA, 2022).

Ao narrar suas lavagens de roupa, percebo um remanso na correnteza. Suas palavras são poucas, mas evocam um passado de trabalho e muita luta para dar aos filhos uma condição melhor que a sua. Ela, inconscientemente, sabia que somente a educação poderia quebrar esse ciclo de trabalho duro em que ela se via envolta. Mesmo estando em uma realidade de trabalho precário, demonstra que suas memórias também se voltam para momentos de alegria que as águas da Biquinha lhe ofereciam.

Eu lembro da vizinhança, tudo ia lavar roupa, né? As amigas da gente. Ixii!! Era bom demais achava era bom, era conversar na “beira do corgo”, “quarando” roupa, enxaguando... Tinha vez que levava pra casa até seca ... Ia “trocendo aquelas primeira” e ia estendendo, né...Quando “trucia” a última as derradeiras já estava enxuta, era só pegar. Era muita gente na beira do corgo lavando roupa... Era bom demais. Era um pocinho e tudo pegava água pra beber e cozinhar (...) aquela “aguinha” mais bonitinha, limpinha que era uma beleza. Ali sustentava o povo dessa redondeza pegando água (...) (AVELINA, 2022).

Esse córrego a que Dona Avelina se refere de forma tão límpida é conhecido como Biquinha. Depois dessa entrevista, fiquei muito curiosa para saber mais sobre esse local que abrigava tantas memórias, local que emanava vida. Assim, empreendi a busca por mais informações sobre essa nascente. Segundo, Reis (2020) o local ficava a cerca de 40 ou 50 metros abaixo do “fervedor”- pequena queda d'água - e o curso dessas águas desembocam na Chácara dos Coqueiros próximo ao cemitério. A biquinha propriamente dita, era uma pequena nascente com uma queda d'água que acabou sendo destruída pelo garimpo. Dona Avelina possui uma memória que parece se constituir como um lugar, ou seja, suas lembranças desse período sempre a levam para as águas da Biquinha, aquele local que fora um espaço de trabalho, amizade e sustento de sua família. Sua voz saudosa sensibilizou-me profundamente. Essas águas ainda estavam lá. Eu precisava senti-las. Águas que por anos alimentavam as famílias da minha cidade. Eu precisava ouvir esse som, precisava pisar nesse leito, porque aquele local era o lugar vivo dessas memórias. Precisava seguir os passos dessa mulher.

Descobri o local e estive lá... Mas esse braço de rio desembocará em uma outra narrativa que em breve apresentarei. Por enquanto deixo aqui registrado os filetes de memórias dessas mulheres que tornaram-se sólidas durante o percurso de suas vidas, mulher(inas) do norte do



Estado de Goiás.



Figura 3 – Dona Avelina. Fonte: acervo próprio.

A Foz

Esse início de percurso possibilitou-me perceber algumas dimensões da pesquisa narrativa e como as histórias se desdobram em outras vivências. Perceber cada mulher e cada memória. A realidade da pesquisa tem me desafiado nesse início de projeto, já que cada micro-história contém uma macro-história e lidar com elas é estar um lugar de muito aprendizado. Sentar ao lado dessas mulheres e ouvi-las é um constante processo de muitas reflexões, dentre elas sobre os modos como posso lidar com essas memórias entendendo-as como águas fluidas e que se modificam em cada curva, em cada barranco. Não há como represá-las, pois elas têm seus próprios caminhos. Esses relatos que, por hora em mim desaguam são fontes para que outros possam beber dessas narrativas.



Referências

AVELINA, Dona. Entrevista concedida à autora em 26 de março de 2022

BOSSI, Éclea. **Memória e sociedade: lembranças de velho**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1986.

FARIAS, Erika Karine Gualberto de. **Mulher da clausura ao convívio: colônia e metrópole**.

In: Colóquio de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1., 2007, Recife. Anais eletrônicos...Recife: UFRPE, 2007. Disponível em:

<http://www.pgh.ufrpe.br/brasilportugal/anais/2/Erika%20Karine%20Gualberto%20de%20Farias>

Acesso em: 26 junho 2022

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil – 2 Sobrados e mucambos**. São Paulo: Ed. Global, 2013.

GERALDINA, Dona. Entrevista concedida à autora em 19 de março de 2022.

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Filhos da África, 2018.

REIS, João Gonçalves dos. **Descobrimo o descoberto**. Goiânia: Câne editorial, 2017

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Hino da Proclamação da República**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/hinodaproclamacaodarepublica.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2022.



EXPERIÊNCIAS PERFORMATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR COTIDIANO

Cristiano Luiz Ribeiro dos Santos¹
Roberto Rodrigues (orientador)²

Resumo: Este trabalho evidencia a importância da prática da Arte da Performance na Educação Básica, no campo de Ensino de Arte e suas possibilidades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento artístico de estudantes e professores. A proposta se dá, através de experiências com a performance no ensino/aprendizagem de arte, tendo como campo de pesquisa a escola pública CEPI — Dr Antônio Raimundo Gomes da Frota, com o projeto intitulado: *Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano*, onde realizo um estudo através da minha experiência artística, como docente na rede de ensino estadual do Estado de Goiás. Desenvolvo uma relação entre comportamento e arte por meio de experimentações diárias no ambiente escolar e reflexões acerca da arte e do conceito de performance como linguagem artística, repensando o espaço escolar a partir do uso e exploração da imaginação e criatividade performativa. Este texto apresenta alguns rastros dos primeiros processos desenvolvidos no projeto em questão, uma vez que o mesmo ainda se encontra em desenvolvimento.

Palavras-chave: Arte da Performance. Educação. Ensino de Arte.

PERFORMATIVE EXPERIENCES IN EVERYDAY SCHOOL SPACE

Abstract: This work highlights the importance of the practice of Performance Art in Basic Education, in the field of Art Teaching and its possibilities in the learning processes and artistic development of students and teachers. The proposal takes place, through experiences with a performance in the teaching/learning of art, having as a research field in the CEPI public school — Dr Antônio Raimundo Gomes da Frota, with the project entitled: *Performative Experiences in the Everyday School Space*, where I carry out a study through my artistic experience, as a teacher in the state education network of the State of Goiás. I develop a relationship between behavior and art through daily experimentation in the environment and deepening of art and the concept of performance as artistic, rethinking the school space of the school use and exploration of imagination

¹ Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2004). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Inclusiva pela Faculdade Suldamérica (2016). Mestrando e trabalho evidencia a importância da prática da Arte da Performance na Educação Básica, no campo de ensino de Artes e suas possibilidades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento artístico de estudantes e professores. A proposta se dá, através de experiências com a performance no ensino/aprendizagem de arte, tendo como campo de pesquisa a escola pública CEPI — Dr Antônio Raimundo Gomes da Frota, com o projeto intitulado: Profissional em Artes – PROFARTES, do Instituto Federal de Goiás – IFG. Professor estatutário pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC no CEPI - Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota. Ator e diretor da Cia In Cena. E-mail: CIATEATRALINCENA@hotmail.com

² Docente do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás- Campus Aparecida de Goiânia e do Mestrado Profissional em Artes sediado no mesmo Campus. Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília sob orientação de Jonas de Lima Sales. Email: roberto.rodrigues@ifg.edu.br



and performative creativity. This text presents traces of the first processes developed in the project in question, since it is still under development.

Keywords: Performance Art. Education. Art Teaching.

Introdução

O estudo da arte, por muitas vezes descaracterizado no cotidiano escolar, é imprescindível para o desenvolvimento motor, cognitivo, social, do raciocínio e de habilidades criativas dos sujeitos. Através de diferentes expressões corporais/artísticas os/as estudantes podem se tornar protagonistas, construindo o sentimento de autonomia, assim como defendido por Freire (2020a). Nessa direção, este estudo surge consoante a um conjunto de inquietações que emergiram ao longo dos últimos anos em minha atuação profissional.

Atualmente sou docente na escola CEPI — Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota/SEDUCE ministrando o componente curricular Arte. Desenvolvo a minha experiência em todo o período de regente em sala de aula desde 2002 e pude assim, diagnosticar que a escola como a conhecemos, apresenta uma estrutura defasada, arcaica, tradicional e equivocada para receber os conhecimentos específicos artísticos. Não há salas equipadas, preparadas ou organizadas para receber professores e estudantes que se interessam pelo conhecimento específico das linguagens artísticas.

Considerando o Ensino de Arte oferecido na instituição que atuo, pude notar que esse campo do conhecimento se depara com inúmeras barreiras estruturais e pedagógicas, o que serviu de impulso para que esse estudo fosse pensado. Nessa direção, essa pesquisa propõe-se a uma análise dos saberes e fazeres artísticos e a necessidade dessas práticas serem reinventadas no espaço escolar, ressignificando salas, pátios, escadas e corredores em ambientes de criação artística, pois o espaço construído nessas escolas, em uma arquitetura pós-ditadura não comporta as disciplinas artísticas-performáticas em sua plenitude.

Esses enfrentamentos me acompanham até o momento: De que forma ressignificar esses espaços ordinários? Como compreender os fazeres artísticos nos meios sociais, culturais e políticos na contemporaneidade, em um espaço inadequado? Dialogando com Patrice Pavis (2017):



Aplicada ao teatro, a performance é o fato de que uma ação é realizada pelo ator ou de um modo mais geral, por todos os meios da cena. É ao mesmo tempo, o processo de fabricação, uma representação, o inglês [performance] insiste na realização de uma ação e não apenas em uma cena, mas no mundo. Esta ideia se reencontra na noção de performance — Arte da performance: nesse gênero, surgido por volta dos Anos 1960, o performer, o performador, não desempenha um papel, mais realiza ações e é muitas vezes o próprio objeto de sua pretensão, verbal ou gestual (PAVIS, 2017, p. 225).

A partir desse excerto compreendo e saliento a relevância do Ensino de Arte, diante dessas reflexões que dialeticamente me colocam entre teoria e prática, em uma unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento e um lugar de construção do saber e do fazer artístico. Da matéria de biografia do performer, misturada com a ficção do roteiro de cena, investigativamente me permite a utilização verbal ou gestual que se torna existente, desde que o acontecimento se dirija a um espectador, ou seja, em recepção.

Este estudo, ainda em desenvolvimento junto ao Programa de Mestrado Profissional em Artes — PROFARTES do Instituto Federal de Goiás — IFG, apresenta reflexões parciais a partir das experiências já realizadas com estudantes, mas que já permitem refletir a Arte enquanto área de conhecimento que possibilita mediações educativas e libertadoras, conforme destaca Freire (2020a).

Arte, performance e educação

A Arte apresenta-se enquanto um componente curricular transdisciplinar, uma vez que sua abordagem por muitas vezes dispensa a delimitação engessada dos campos do conhecimento, em prol da imersão em um movimento de reconhecimento de si mesmo e do outro enquanto componentes de um mesmo espaço. As diversas práticas artísticas nos permite indagar sobre aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e culturais.

O estudo da Arte desperta curiosidade pelos mistérios do meio em que os estudantes estão inseridos, oferecendo um universo potente para brincadeiras e composições que auxiliam no aprendizado, de outros conteúdos e habilidades. Nesse sentido, a Arte propicia o estabelecimento de vínculos entre as diferentes áreas do conhecimento, o que evidencia seu caráter transdisciplinar.



Nesse meio, o conceito de performance se insere como a prática do compartilhamento.

Uma performance pode ser definida como toda e qualquer atividade de um determinado participante em uma certa ocasião, e que serve para influenciar de qualquer maneira qualquer dos participantes. Tomando um participante em especial e sua atuação como ponto básico de referência, podemos nos referir àqueles que contribuem para as outras performances como o público, os observadores, os outros participantes (GOFFMAN, 2021, p. 15).

Com base na citação acima, nota-se que performance promove uma catarse que não se limita aos envolvidos diretamente na prática performática, mas também atinge aqueles que se colocam em posição de espectador. Além disso, percebe-se que não há um padrão de reação esperada do espectador ou performer, uma vez que os impactos gerados pela performance são específicos em cada indivíduo.

Cohen (2002, p. 28), chama atenção para o fato de que embora um teor anárquico seja atribuído à performance, ela é “[...] é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la”. Sendo assim, a performance se manifesta pela presença de um agente performático, ou seja, de um sujeito em estado de interação com o espaço em que se situa.

Gonçalves (2019), corroborando com Cohen (2002), destaca que ao se debruçar sobre o conceito de performance é necessário considerar suas inúmeras variáveis, uma vez que um sujeito pode estar performando, mas esta performance pode não ter caráter artístico, ou seja, esse conceito não está restrito ao campo das artes. Essa asserção nos remete ao conceito amplo de performance, que se define enquanto processo de realização/execução de determinada ação. Portanto, a performance, para ser definida como artística, deve agregar elementos que a caracterizem como tal.

Considerando a amplitude da performance, Schechner (2006) postula a existência de oito situações em que as práticas performáticas são usuais: 1. Na vida cotidiana; 2. Nas artes; 3. Nos esportes e outros entretenimentos de massa; 4. Nos negócios; 5. Na tecnologia; 6. No sexo; 7. Nos rituais – sagrados e temporais; 8. Em ação. Lembrando que essas manifestações podem ocorrer isoladamente ou interligadas. Desse modo, é possível afirmar que os sujeitos, em sua vida cotidiana, estão em um constante estado de performance, executando ações que demandam seu pleno envolvimento com o intuito de



alcançar determinados fins, mesmo que estes estejam implícitos. No campo da educação, as performances estão presentes ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, afinal, nesse contexto, os educandos são inseridos em um novo espaço e são induzidos a relacionar-se com o mesmo e com os demais sujeitos que o compõem.

Gonçalves (2019), ao discutir sobre o viés social, artístico e educativo da performance, reafirma a transdisciplinaridade do conceito, que diferentemente da linguagem corrente, não se reduz a expressões corpóreas. No sentido social, a performance permite ao sujeito “[...] se reconhecer e se encontrar enquanto indivíduo na sociedade, buscando algo que possa justificar suas ideias e escolhas ou sua própria natureza como ser em formação” (GONÇALVES, 2019, p. 11). Nesse sentido, a performance atua como um instrumento de busca pela sensação de pertencimento e de construção de identidade.

O autor, ao estabelecer uma analogia à noção de rebeldia adolescente, demonstra que nessa fase do desenvolvimento a busca por reconhecimento é constante, o que pode “[...] tensionar toda sua construção social influenciada por seu círculo familiar e social para ter suas próprias respostas e convicções”. Todas essas questões estão refletidas em sua aparência, talvez a maneira mais direta de se posicionar” (GONÇALVES, 2019, p. 11). Ou seja, a performance, assim como já mencionado, é utilizada como instrumento de construção e reafirmação de identidade. Para a construção dessa imagem de si os sujeitos se apropriam de diferentes elementos e símbolos. No cotidiano escolar nota-se que em determinadas faixas de desenvolvimento os estudantes tendem a assumir uma postura mais subversiva, não apenas no sentido físico, mas também comportamental, ingressando em novos grupos de relacionamento que apresentam os traços pelos quais desejam ser reconhecidos.

Em perspectiva artística, a performance assume contornos mais voltados à sensibilidade e subjetividade dos indivíduos, mas também mantendo seu caráter social. “Como exemplo desse discurso, a composição de estética visual transparece alguns significados ligados a gostos, ideologias e comportamentos do indivíduo” (GONÇALVES, 2019, p. 11). Nesse sentido, pode-se dizer que a performance engloba elementos intrínsecos e extrínsecos ao sujeito, sendo produto, mas também produtora das condições de existência dos mesmos.



Ao pensar-se a educação e sua relação com o conceito de performance, deve-se considerar que as características artísticas e sociais estão diretamente relacionadas à construção do conhecimento. Portanto, ao se pensar a performance no âmbito educativo, sua exploração deve revisitar elementos da “[...] própria vivência como mote de criação, no sentido que poderá trazer suas próprias questões pessoais ou coletivas, além de dar enfoque na potência que é o corpo do adolescente que terá oportunidade de explorar seu corpo de forma artística” (GONÇALVES, 2019, p. 12). Nessa perspectiva, o próprio corpo apresenta-se enquanto uma potência artística.

Pensando desta forma, que podemos ressaltar com base na Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. 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, 2018, p. 191).

Então, a performance pode ser trabalhada em uma vivência diária para a criança e adolescente, pois se torna passível de transversalizar várias áreas da vida, da arte e da cotidianidade e ser utilizada como matéria de composição, criação e produção do autoconhecimento, saberes variados e de reconhecimento dos estados de percepção do ser humano em estado de ação performático. Além de trazer a realidade vivida pelos estudantes independentemente de sua idade ou série.

O grande potencial do conceito de performance artística, quando pensado em associação ao atual sistema educativo, se depara com um conjunto de bloqueios. Carteiras enfileiradas (com estudantes que não se olham e não se percebem), um quadro-negro, um professor à frente que educa crianças e jovens que pouco são convidados a se manifestar. A sala de aula é um reduto com horários compartimentados e a partir do ensino por áreas são caracterizados em um formato de receber informação e as linguagens artísticas pressupõem compartilhamento. Sendo assim, qualquer prática que fuja dessa configuração fragmentada é recebida com estranheza ou indiferença, evidenciando a predominância de uma visão de conformismo frente ao que está posto, por mais que isto seja nitidamente contrário à real essência educativa.



Na instituição de atuação do professor/pesquisador aqui referente o espaço da sala de aula é organizado de modo que os estudantes se sintam acolhidos e livres para protagonizar seu próprio desenvolvimento. Contudo, é necessário ressaltar que ainda existem permanências do modelo integralmente tradicionalista que se manifestam, mesmo que inconscientemente no dia-a-dia. Nesse âmbito, a promoção de experiências performativas pode contribuir com a desconstrução de um conjunto de mentalidades que hierarquizam a relevância dos sujeitos que integram os processos educativos. Através dessas ações professores e alunos podem alargar suas percepções sobre educação e também sobre seu próprio papel enquanto componente do microcosmos escolar.

Em um espaço que expresse o trabalho proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso frequente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, exponha seus desenhos e utilize o espaço como murais expositores. Contudo, expressões que envolvam a transformação da estrutura física das instituições são comumente vistas como práticas incompatíveis com a organização institucional, e o aluno que atua frente à transformação desse espaço, é automaticamente taxado como ruim, improdutivo, e com mau comportamento. Portanto, para que as indicações dos documentos que norteiam a educação brasileira sejam acatadas, é necessário, primeiramente, uma reformulação da própria mentalidade corrente nesse meio.

Paulo Freire nos aponta “[...] que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer, mais do que diria se dissesse, que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende (FREIRE, 2020a, p. 25). Aproximar-se dessa leitura de Paulo Freire (2020a), demonstra que para haver ensino deve-se existir aprendizado. Um espaço preparado para discutir as linguagens da Arte, onde o professor seja estimulador e não repassador de informação.

Portanto, no atual contexto de ampliação dos debates educacionais, o espaço escolar tornou-se um campo de partilha, em que a própria posição de alunos e professores foi ressignificada. Sob esta nova ótica a hierarquia predominante no sistema tradicional é gradativamente substituída por um processo sinérgico, em que docente e discente são educandos e educadores.



Ser professor e ser educando implica a assimilação de papéis sociais inerentes ao campo da cultura. No entanto, esses papéis previamente estabelecidos não podem ser utilizados como mecanismos de inviabilização das trocas de experiências. Nesse sentido, embora a organização escolar seja importante para o bom desenvolvimento das atividades, é necessário incentivar a troca de saberes e vivências de modo que esses espaços também sejam locais de acolhimento. Sob essa ótica, professores e estudantes passam a ser membros de igual relevância no âmbito escolar, atuando de forma conjunta com a finalidade de alcançar os objetivos de aprendizagem, não apenas de conteúdos programáticos, mas também de habilidades necessárias para a vida em sociedade.

A escola enquanto espaço de liberdade também nos direciona a importância do reconhecimento do outro enquanto ser particular, mas ao mesmo tempo plural, dotado de uma essência construída a partir de suas vivências. Nesse sentido, a educação deve compreender o aluno enquanto um ator dotado de conhecimentos prévios que devem ser respeitados. Como coloca Freire (2020a), o respeito ao conhecimento e a autonomia do aluno não deve ser entendido como uma concessão por parte do professor, mas como um direito do aluno.

Na próxima seção apresento algumas das experiências desenvolvidas tecendo reflexões sobre a compreensão e a importância de se considerar a performance artística enquanto prática educativa.

Apresentando a proposta de intervenção

Primeiramente, é necessário ressaltar que a elaboração e execução desta proposta de intervenção foi viabilizada pela receptividade da instituição de ensino campo de aplicação, que promove com constância ações relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. Dentre as temáticas atualmente trabalhadas na instituição através de projetos, tem-se: meio ambiente, higiene, saúde, alimentação e artes. Nesse espaço os professores podem desenvolver e apresentar suas propostas aos estudantes e aos demais profissionais da educação. Contudo, para ser socializado, o projeto é primeiramente submetido à avaliação da coordenação, momento em que é analisada sua viabilidade e possíveis contribuições para os processos de ensino-aprendizagem.



O projeto em questão, *Experiências performativas no espaço escolar cotidiano*, após ser aprovado pela coordenação, foi apresentado às doze turmas do Ensino Fundamental II: 03 turmas de 6º ano; 03 turmas de 7º ano; 03 turmas de 8º ano; 03 turmas de 9º ano. Foram abertas 30 inscrições para os estudantes de todas as turmas. O processo de seleção foi ministrado pela coordenação, que integrou estudantes de todas as turmas de modo a potencializar a troca de saberes e experiências. Durante as semanas foram ofertadas duas aulas de cinquenta minutos, ocorrendo nas terças e quintas-feiras.

Ao se tratar de experiências performativas no espaço escolar, inicialmente deve-se demonstrar aos estudantes qual o sentido do conceito de performance, para que a partir de então possam estabelecer sentidos em relação à sua vida cotidiana. Seguindo essa lógica, a execução do projeto se iniciou como um momento de explanação conceitual, em que através do uso de ferramentas midiáticas e imagéticas buscou-se expor o conceito de performance e suas diferentes manifestações. Nesse momento, o principal enfoque foi o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes identificar diferentes práticas performativas no seu dia-a-dia, tornando o assunto a ser trabalhado ao longo do projeto mais atrativo e significativo.



Figura 1: Momento de compreensão conceitual
Fonte: Acervo do autor (2022).

Em seguida, foi proposta uma visita técnica a todos os espaços físicos da instituição, espaços estes que são utilizados de forma pré determinada. Os alunos produziram um inventário desses espaços, levando para a sala de aula uma discussão sobre como esses locais têm sido utilizados e como poderiam ser utilizados segundo suas necessidades formativas, artísticas e sociais. A discussão também permitiu pensar a escola enquanto local dotado de história, não apenas devido às suas várias décadas de fundação, mas também por carregar traços da sociedade em que se insere e dos sujeitos que a compõem. Esse processo, muito bem recebido pela coordenação e pelos estudantes, permitiu que as noções de autonomia e protagonismo fossem trabalhadas, afinal, buscou-se com frequência instigar os alunos a apresentarem suas opiniões e pontos de vista.

No terceiro momento, os alunos foram realizadas experimentações no pátio da escola. Os alunos escreveram cartas para diversas pessoas da instituição, incluindo alunos, professores, gestores, e demais sujeitos que compõem esse ambiente. Nas cartas eram descritas informações que por muitas vezes os estudantes não conseguiam expor.



Após o processo de confecção, as cartas foram colocadas em uma caixa e misturadas. Mais adiante foi realizada a entrega, em que cada aluno envolvido selecionou uma carta e foi em busca de seu destinatário. Esse momento, além de permitir com que os alunos se tornassem mais desinibidos e desenvoltos, viabilizou o reconhecimento de espaços da instituição pouco frequentados, reafirmando o sentimento de curiosidade aflorado na fase da visita técnica.

No quarto momento foi proposta uma discussão sobre as relações que os estudantes estabelecem no meio social e como elas se associam às suas vivências no ambiente escolar. Buscando promover uma reflexão sobre os sentidos e percepções dos estudantes com relação ao ambiente escolar, foram questionados os porquês da imposição de normas sobre determinados locais. Esse processo foi relacionado às frequentes práticas de subversão de alunos que por muitas vezes adentram espaços que não lhe são permitidos, reforçando o entendimento da escola enquanto local a ser desvendado, dotado de mistérios e curiosidades.

A partir das ideias que os alunos trouxeram foi proposto a saída da sala de aula para quebrar o protocolo/padrão de aulas em um espaço fechado pré determinado, com isso deu-se início ao trabalho de investigação. Partindo desse momento os alunos se interessaram pela arquitetura da instituição, e nomearam a primeira proposta de performance como “Pilares”, demonstrando que as ações performáticas do campo artístico surgem por muitas vezes de forma não planejada, sendo resultado das interações dos indivíduos com o meio no qual se situam.

Após isso, os alunos iniciaram a escrita de suas cenas de acordo com suas perspectivas e anseios. A escrita foi realizada nos próprios ambientes da instituição inventariados durante a visita técnica. O material foi produzido de forma individual e posteriormente discutido coletivamente. As ações procederam de forma simultânea, sendo criadas doze cenas pautadas em conceitos definidos pelos próprios estudantes. O terceiro momento ocorreu de março a junho.



Figura 2: Performance Pilares
Fonte: Acervo do autor (2022).

Como podemos observar acima, a performance Pilares foi originada pelo interesse dos estudantes sobre a arquitetura da instituição. O simples ato de adentrar a essas pequenas brechas fizeram com que os estudantes manifestassem um sentimento de descoberta e desbravamento. Esse processo nos permitiu criar uma representação do conceito de performance enquanto prática subjetiva e fundamentada em preceitos de liberdade de expressão.

A Espera (Figura 3) foi outra performance desenvolvida por três estudantes. Nesta cena, as alunas estão posicionadas de forma inerte segurando guarda-chuvas nas mãos. Contudo, esses objetos estão sem seu principal elemento, a lona que exerce a função de proteção contra os fenômenos externos. Nesse sentido, essa performance visa representar noivas à espera do crescimento, do estabelecimento de vínculos, e as armações dos

guarda-chuvas representam um movimento de se despir com relação aos rótulos e capas que são socialmente impostas.



Figura 3: Performance A Espera. **Fonte:** Acervo do autor (2022).

A performance Máscara (Figura 4), consistiu em um ato em que, através do uso de uma máscara que havia na instituição, os alunos puderam representar a si mesmo como outro, demonstrando como questões relativas à identidade são subjetivas e passíveis de modificação. Esse ato também nos permitiu refletir sobre como os alunos se veem enquanto componentes do ambiente escolar e o papel que exercem nesse meio.



Figura 4: Performance Máscara
Fonte: Acervo do autor (2022).

A performance Máscara (Figura 4), também nos propõe reflexões sobre o próprio papel dos sujeitos na sociedade, estabelecendo relações consigo mesmo e com o mundo. Como coloca Freire (2020b, p. 37) “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu”. Portanto, o homem é capaz de reconhecer-se no outro, modificando e agregando novos elementos em sua personalidade e identidade.

Embora as cenas não tenham sido ensaiadas, foram produzidos roteiros (Figura 5) para direcionamento das ações. Nos roteiros foram descritas as práticas a serem utilizadas, os elementos e objetos empregados, e como os mesmos deveriam ser manuseados. Além do material para norteamento das performances, foi produzido um roteiro para visitação, que visou orientar o público sobre as ações apresentadas de modo que as doze cenas

fossem processualmente contempladas. O público espectador foi composto por todos os estudantes da instituição de ensino.

A escrita do roteiro evidencia a transdisciplinaridade da performance artística, uma vez que nesse momento os estudantes puderam exercitar sua escrita, interpretação e socializar seus conhecimentos sobre os procedimentos linguísticos e ortográficos que regem a produção de um roteiro.



Figura 5: Construção do Roteiro. **Fonte:** Acervo do autor (2022).

Portanto, a proposta foi dividida em quatro partes indissociáveis. Inicialmente, a abordagem conceitual permitiu com que os estudantes adquirissem conhecimento para desenvolvimento das fases posteriores. O processo de visita técnica foi fundamental, uma vez que os alunos puderam desvendar e redefinir suas percepções com relação à escola, que passou a ser vista como um espaço a ser desvendado, desconstruído e redefinido. Esse momento, alinhado às colocações de Freire (2020a), evidencia a importância da curiosidade enquanto elemento de aprendizagem. A curiosidade, quando manifestada em alunos e professores, dá origem a um empreendimento conjunto de descoberta e produção



do saber. A junção dos campos das artes visuais, da música e do teatro permitiu que os estudantes se expressassem de diferentes formas. O processo foi surpreendente, pois todos os estudantes se envolveram em suas práticas, manifestando prazer em desenvolvê-las.

A partir das experiências é possível refletir sobre a importância da ação e criação dos/as estudantes, pois ao se envolverem no desenvolvimento, roteirização e execução das performances pôde-se notar o afloramento de um sentimento de pertença com relação ao ambiente escolar. Além disso, notou-se que os estudantes se sentiram mais empenhados ao se perceber enquanto protagonistas de sua própria aprendizagem.

O projeto apresentado ainda está sendo desenvolvido. Nas próximas etapas pretende-se compreender quais as percepções dos estudantes com relação ao que foi vivenciado durante as etapas anteriores. Como ferramentas de pesquisa, serão utilizadas entrevistas narrativas com os estudantes, e narrativas e experiências vivenciadas performativamente. Trazer essas narrativas de forma sistematizada possibilitará, durante o processo da pesquisa, a valorização do processo de criação e sua importância nos registros do catálogo a ser construído. Para essa e as demais etapas serão efetuados registros audiovisuais que servirão como fonte e, também, poderão compor o processo criativo.

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

A análise de dados narrativos está centrada em revelar os processos construtivos, o percurso para a construção do processo artístico e não uma reconstrução fiel dos fatos. Flick (2009) direciona como as entrevistas narrativas devem ser analisadas: análise de dados biográficos, análise do texto e do campo temático, reconstrução da história da vida, microanálise.

Considerações finais



Como pôde-se observar ao longo desse texto, embora as concepções do uso educacional da arte tenham sido ampliadas, ainda existem empecilhos que inviabilizam a construção de práticas concretas que envolvam expressões artísticas no cotidiano escolar. Ao observar-se a própria arquitetura das instituições de ensino, é possível afirmar que seu planejamento se pautou na necessidade de manter o controle dos estudantes, englobando suas múltiplas expressões.

Essa perspectiva ainda pautada no controle pode ser identificada na postura assumida por diversos docentes, que ainda se veem presos a uma mentalidade integralmente tradicional que compreende os processos de ensino e aprendizagem como instrumentos de inserção do conhecimento da cognição dos jovens, colocando estes na posição de meros receptores de informações.

Nessa direção, a promoção de performances artísticas nas instituições de ensino atua não somente como um movimento de aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos com relação ao outro e a si mesmo, assim como descrito em um dos eixos da BNCC (2018), mas também como um mecanismo de subversão à ordem posta, que tem em vista assegurar aos diferentes sujeitos sua liberdade de ser e se expressar.

As quatro fases até então desenvolvidas, de imersão conceitual, visita técnica, elaboração de cartas e produção performática nos permite afirmar que os objetivos inicialmente traçados foram parcialmente alcançados, dado que o estudo ainda se encontra em desenvolvimento. Durante esses processos pôde-se constatar que a prática performática permite e redefinição dos sentidos e usos do espaço escolar, atribuindo-lhe novos contornos e características dotadas de mistério e curiosidade. Além disso, a arte da performance contribui com o reconhecimento de si mesmo e do outro enquanto componentes de um mesmo espaço. Através desse reconhecimento os sujeitos são capazes de editar e reeditar sua identidade.

Com a realização das próximas atividades na instituição de ensino, espera-se obter novos resultados para que possamos, artisticamente e reflexivamente, aprofundar as discussões propostas até o momento. Ao fim do processo de pesquisa, buscar-se-á socializar os resultados através de novas exposições orais e publicações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional**



Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/CNE, 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem:** criação de um tempo-espço de experimentação. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz & Terra, 2020b.

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life.** New York: Anchor, 2021.

GONÇALVES, Heverson do Santos. **Performando pela escola:** desenvolvendo e experimentando estratégias de criação de performances com estudantes do ensino médio. 2019. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Teatro, Departamento de Artes Cênicas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em:
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23656/gonc%cc%a7alves_heverson_dos%20santos_2019_tcc.pdf?sequence=1&isallowed=y. Acesso em: 23 jul. 2022.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. **Por uma pedagogia performativa:** Escola como entrelugar para professores – performers e estudantes -performers. Cad.: 101, p. 7-28, 2017, Licenciatura em Artes Cênicas: volume, 1 – Goiânia: Funape: Ciar, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do Teatro Contemporâneo.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

PCN Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.



PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**. 2.^a Edição, Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? Performance studies: an introduction. **New York & London: Routledge**, p. 28 - 51, 2006. Disponível em: https://ppgipc.cienciassociais.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf
Acesso em: 23 jul. 2022.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto, ANDRADE PEREIRA, Marcelo. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SILVA, Renata Patrícia. Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação táctica no/do cotidiano. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 235-248, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019235. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15805>. Acesso em: 23 jul. 2022.

TEIXEIRA, E. F. B. **Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade**. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). Inovação e interdisciplinaridade na universidade Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.



ARTISTAS NEGROS/NEGRAS: POÉTICAS DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA

Daniel Ricardo Martins¹

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento, cujo tema principal é a problematização sobre a ausência de produções de artistas negros/negras nos conteúdos do ensino de artes visuais do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa-ação intervencionista articulada com a proposta triangular, a qual será levada a cabo a partir de ações pedagógicas que objetivam discutir racismo e discriminação no espaço escolar e promover reflexões sobre as contribuições de artistas negros/negras no ensino de artes, para ampliarmos nossa compreensão na arte brasileira. A pesquisa será realizada com estudantes de uma turma de primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, localizada em Rondonópolis-Mato Grosso. A intenção é contribuir com o ensino de arte na escola, na qual exerço o papel de mediador de conhecimento, atendendo à lei nº 10.639/03, revista pela lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Para a realização da pesquisa, escolher-se-ão obras de artistas negros/negras, sobre as quais se construirão fichas com informações de autoria, técnica, ano, contextualização da obra e uma pergunta problematizadora a ser debatida e discutida em rodas de conversa. Posteriormente, os/as discentes serão convidados/as a participar de uma oficina de xilogravura, transformando suas reflexões em imagens. Desta forma, esperamos promover uma transformação reflexiva e crítica no contexto escolar no que se refere à contribuição de artistas negros/negros para as artes visuais no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Racismo. Imagens. Negras/Negros. Discriminação.

¹ Daniel Ricardo Martins é graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2013). Especialização em História e Cultura Afro- Brasileira e Africana pela UFG (2015). Mestrando em Arte, no programa de mestrado profissional PROFARTE, pelo IFG, Campos Aparecida de Goiânia, desde de maio 2021 . Atualmente é professor da educação básica, estadual de Mato Grosso. E-mail: danielricardmarthins@gmail.com.



ARTISTAS NEGROS/NEGRAS: POÉTICAS DE RESISTENCIA EN LA ESCUELA

Resumen

Este artículo es un recorte de una investigación en marcha, cuyo tema principal es la problematización sobre la ausencia de producciones de artistas negros/os en los contenidos de enseñanza de artes visuales en la secundaria. Se trata de una investigación-acción intervencionista articulada con la propuesta triangular, la cual se llevará a cabo a partir de acciones pedagógicas que tienen por objetivo discutir racismo y discriminación en el ambiente escolar y promover reflexiones sobre las contribuciones de artistas negros/negras en la enseñanza de artes, para que amplíemos nuestra comprensión en el arte brasileña. La investigación se realizará con discentes del primer año de la secundaria de la Escuela Estatal Joaquim Nunes Rocha, ubicada en Rondonópolis-MT. La intención es contribuir con la enseñanza de arte en la escuela, en la cual ejerzo el papel de mediador de conocimiento, en aplicación de la ley n° 10.693/03, revisada por la ley n° 11.645/08, que hace obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura afrobrasileña e Indígena en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria, públicas y privadas. Para la realización de la investigación, se elegirán obras de artistas negros/negras, y se elaborarán fichas con informaciones de autoría, técnica, año, contextualización de la obra y una pregunta problematizadora a ser debatida en rondas de conversación. Posteriormente, se invitará a los/las discentes a que participen de un taller de xilografía, donde convertirán las reflexiones sobre el tema en imágenes. De esta manera, esperamos promover una transformación reflexiva y crítica en el contexto escolar sobre la contribución de artistas negros/negras para las artes visuales en Brasil.

Palabras clave: Enseñanza de artes visuales. Racismo. Imágenes. Negras/Negros. Discriminación



Introdução

O projeto de pesquisa **Artistas negros/negras: poéticas de resistência na escola** tem como foco de pesquisa mostrar nuances sobre a ausência de representatividade de artistas negros/negras nos conteúdos de arte no ensino médio, e será realizado com uma turma de primeiro ano de ensino médio da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, na cidade de Rondonópolis-MT.

Para o aprofundamento da pesquisa, haverá a imersão em poéticas de artistas negros/negras, especificamente no campo das Artes Visuais. Durante a execução das aulas de arte e nas oficinas de xilogravura, serão desenvolvidas práticas pedagógicas que estimulem a construção de um pensamento crítico dos discentes sobre a herança racista e discriminatória na educação brasileira, bem como apresentação de bibliografias e imagens que contraponem essa narrativa no intuito de criar estratégias para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial na escola e na sociedade por meio da arte.

Artistas negros/negras, dessa forma, representam uma possibilidade de refletirmos sobre o imbricamento do ensino de artes visuais na escola, considerando a exclusão dos trabalhos artísticos de afro-brasileiros nos conteúdos de arte do ensino médio, redefinindo valores positivos aos/às estudantes em suas criações artísticas. São necessários debates mais amplos que incluem o estudo discriminatório na história da arte brasileira, conhecidos e permeados pela discriminação e preconceito, motivados por um sistema eurocêntrico que influenciou o ensino de arte na escola.

Dessa forma, a pesquisa em andamento **Artistas negros/negras: Poéticas de resistência na escola** nos convida a transformar o ensino de arte no espaço escolar, fazendo reflexões e encaminhamentos que possam preparar os discentes, por meio da arte, para buscarem ações críticas em seu cotidiano que promovam um diálogo entre arte e a sociedade. Assim, a inserção de obras de arte de artistas negros/negras poderá propiciar debates sobre o racismo, discriminação racial de forma mais ampla, bem como a problemática de identidades culturais dos discentes negros e a valorização da cultura afro-brasileira.



Nesse sentido, artistas negros/negras fazem rupturas com as culturas hegemônicas/ elitizadas e com as práticas tradicionais da arte, buscando novas linguagens e significados para ela, ao utilizar em suas obras elementos visuais pertencentes às culturas afro-brasileira e africana. Valorizar aspectos culturais da população negra no Brasil na arte é buscar reconhecer sua identidade artística, que foi silenciada.

Segundo Rocha (2006, p. 138), a “consciência do papel do outro na vida de todos parece se constituir cada vez mais numa necessidade, mais ainda para aqueles que operam num contexto de exclusão, a exemplo dos que vivem a realidade da educação pública nesse país”. É na escola, mesmo em contextos de exclusão, que aprendemos a nos relacionar uns com os outros, com as diferenças individuais e a nos posicionarmos sobre pertencimento ou não pertencimento aos grupos nela existentes. É também no ambiente escolar que compreendemos e aprendemos a respeitar as diferenças culturais do Brasil. Nesse sentido, os conhecimentos artísticos visuais da cultura afro-brasileira, que historicamente foram deixados de lado nos conteúdos ensinados na disciplina de arte, devem ser retomados urgentemente nas escolas.

Muitos conteúdos ensinados na escola contribuíram para a exclusão do povo negro, que se deu de forma a proliferar a desigualdade. Isso se observa em outras áreas do conhecimento como na medicina, na engenharia da computação, na engenharia mecânica automotiva, na odontologia, não sendo só no campo das Artes. Assim, ao dialogar com esses conhecimentos/saberes afro-brasileiros e africanos, o ensino de artes visuais se integra com a sociedade, provoca discussões por meio de suas expressões artísticas:

Percebe-se, de tal modo, que, por meio da arte é possível desenvolver a percepção e imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisá-la ao ser percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 23).

Para a construção do processo pedagógico/artístico a ser desenvolvido nesta pesquisa, pretendo aplicar a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, criada em 1987 e revista em 2005. Esta abordagem articula a criação artística à leitura e à contextualização, compreendendo a arte como expressão cultural do povo brasileiro. Portanto, para nortear a



construção da proposta pedagógica junto às/aos estudantes na sala de aula, inicialmente, optei por quatro artistas negros/negras: Galvão Preto (escultura), Rubem Valentim (pintura abstrata), Rosana Paulino (objetos) e Renata Felinto (afroretrato). Essas obras servirão como referências para os/as discentes na elaboração de outras imagens nas oficinas de xilogravura.

Analisar as obras de artistas negros/negras a partir da Proposta Triangular para o ensino de artes visuais afro-brasileira na escola é avançar em constantes investigações na prática pedagógica do/a professor/a de arte, buscando expressões artísticas que possam experimentar em conjunto com discentes ações vivenciadas por eles, dentro do espaço escolar e fora dele.

O caminho metodológico que permeia esta investigação é o da pesquisa qualitativa/pesquisa-ação, associadas ao ensino das artes visuais na escola numa perspectiva da experiência estética visual, cultural e social, partindo das obras de artistas visuais negros/negras, transformando essas experiências vivenciadas na sala de aula em gravuras na oficina de xilogravura.

A pesquisa qualitativa tenta compreender o mundo da experiência vivenciada. Quando pesquisamos o mundo das experiências vividas pelo discente, dentro do complexo espaço escolar, devemos considerar que “crença individual e ação se interceptam com a cultura” (DENZIN; LINCOLN, 2003, p. 12). Essas crenças individuais se entrecruzam com maneiras de ser, agir, pensar e da forma como as/os discentes se relacionam na escola, na sala de aula, no pátio, nos corredores, no refeitório, nas brincadeiras e nas conversas em grupos. A pesquisa qualitativa oportuniza uma abordagem que situa e localiza o indivíduo no mundo. Já a pesquisa-ação e situacional preocupa-se em diagnosticar o problema e tentar resolvê-lo. Utilizar a pesquisa-ação significa colocar-nos “dentro do processo e conhecendo previamente os sujeitos, também fazemos parte dele e, com isso, nos tornamos mais próximos do grupo e de seus anseios” (OMAR, 2020, p. 24). No caso desta investigação em arte, o pesquisador/professor/artista tem como objetivo resolver a seguinte questão: De que maneira o ensino de arte, conseguirá contribuir para a visibilidade dos/as artistas negros/negras nos conteúdos na educação básica, colaborando para o desenvolvimento de uma educação antirracista?



Para a pesquisa de campo, foi realizada uma seleção de imagens construídas por artistas negros/negras, as quais serão analisadas pelos/as discentes em rodas de conversa sobre as questões de racismo e discriminação na sociedade, na mídia, na educação, na escola, dentre outros espaços de interação. As reflexões suscitadas nesses debates (conversas, ações, ideias) serão transformadas em desenhos/gravuras nas oficinas de xilogravura. Adotarei uma didática subsidiada pela lei nº 10.639/03, que torna obrigatória no currículo do ensino básico a introdução e o ensino de conteúdos de História da África e cultura afro-brasileira, especificamente na proposta curricular de história, língua portuguesa (literatura) e arte.

O ensino de Arte na escola e a lei nº 10639/08

A lei é conhecida há quase duas décadas na educação brasileira, sendo utilizada por alguns profissionais da educação em planejamentos de projetos afros na escola, planos de aula, no plano anual, entre outros. No ano de 2008, a referida lei sofreu alteração, incluindo a cultura indígena e sua história por meio da lei nº 11.645/08. Entretanto, para a realização desta pesquisa e estudo do objeto pesquisado, optei pela lei n. 10.639/03. O inciso 1º do artigo 26-A determina que o conteúdo dessa lei deve incluir, além da história da África e dos africanos, “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, tema pertinente à cultura afro-brasileira nas artes visuais; afinal, “a vida cotidiana dos homens continua a ser produzida a partir de dados culturais, como lugar de produção e de reprodução dos ritmos socioculturais” (TEDESCO, 2004, p. 44). É importante tratar da cultura vivenciada no espaço escolar para uma reflexão que aponte caminhos possíveis para combater o racismo e a discriminação no ensino de arte na escola.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1991, p. 151), “o ensino de arte no Brasil pouco tem contemplado as questões da diversidade étnica e cultural na escola”. As escolas e as salas de aula são ambientes complexos de serem pesquisados, porém as potencialidades são inúmeras. É nesse espaço que acontece a interação de vários grupos de discentes, que têm suas identidades, crenças, valores, personalidades, histórias pessoais, interesses e experiências. São características que potencializam a pesquisa e os conteúdos ensinados em arte. Para estimular uma educação antirracista nas aulas de artes visuais, buscarei recursos teóricos para melhorar a prática de ensino de arte e na pesquisa.



A discriminação e o racismo são influenciados pelo poder econômico e social de uma sociedade dividida em classes. Concordamos com Djamila Ribeiro (2019, p. 09) para quem “o racismo está arraigado em nossa sociedade, criando desigualdade e abismos sociais para a população negra brasileira”. Kabengele Munanga (2005) escreve reflexões aos professores do ensino básico de como podem desenvolver na escola temas que permitam formar discentes conscientes, possibilitando ampliar seu conhecimento, cultural, existencial e crítico por meio dos currículos escolares, ensinados dentro da sala de aula. Segundo Munanga (2005, p. 15):

preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Ivone Richter (2002) propõe a inclusão da pluralidade cultural no ensino de arte, desenvolvendo experiências concretas fundamentadas na perspectiva multicultural. Para Richter (2000, p. 84),

o ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que padrões culturais e estéticos da comunidade, da família, sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos dos quais se deve construir a compreensão e imersão a outros códigos culturais.

Acredito que um dos caminhos para combater o racismo no Brasil é a educação, propiciando reflexões na escola sobre as contribuições de pessoas negras em todas as áreas do conhecimento, na agricultura, no comércio, na construção civil, no direito, na mineração, na cultura, na literatura, na música, no teatro e nas artes visuais, propondo um ensino articulado na multiculturalidade brasileira. Já em 1991, Ana Mae Barbosa chamou a atenção dos arte-educadores para a necessidade de ensino de arte numa perspectiva



multicultural. Um ensino que reconheça e valorize as produções culturais/artísticas nacionais, dentre essas, as de artistas negros/negras.

Segundo Barbosa (1994, p. 33), a educação em arte “deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade de códigos culturais dos diferentes grupos”. Propiciar um ensino de arte voltado para a multiculturalidade brasileira é romper com a arte eurocêntrica, ensinada por décadas na educação básica. Como arte-educadores/as, temos a possibilidade de quebrar as estruturas hegemônicas impostas nas artes visuais por pessoas brancas, construindo e ressignificando o ensino de arte no Brasil, e possibilitando aos/às discentes se reconhecerem e se identificarem como sujeitos críticos do processo histórico das estruturas hegemônicas colocadas ao povo negro.

Podemos apontar importantes mudanças no ensino de arte com o surgimento da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1987), com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte – PCN – (BRASIL, 1998) e, por último, com a publicação da lei nº 10.639/03, que deu maior abertura para profissionais da educação, assegurando-lhes o ensino das culturas de povos negros na escola.

A partir da criação dessa lei, muitos estudos, artigos, pesquisas, debates que abordassem o tema racismo foram feitos. Porém, não foram e não são suficientes para acabar com o racismo estrutural no Brasil. Sendo professor de escola pública, tenho presenciado atitudes racistas dentro e fora da escola.

Como professor/pesquisador/artista, percebo que muitas escolas públicas estão promovendo o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. É possível ver este esforço por meio de textos e materiais didáticos utilizados na escola, filmes e vídeos com presença de atores/atrizes negros/negras, dentre outras ações. No entanto, essas ações não são suficientes, ficando muitas vezes restritas ao dia 20 de novembro, data de celebração da Consciência Negra.

Para além deste dia, temos que continuar promovendo mais debates sobre o racismo dentro do espaço escolar. A comunidade acadêmica, as escolas privadas e públicas, as



escolas de cursos técnicos e profissionalizantes têm a responsabilidade cívica e social de promoverem debates e estudos sobre o racismo no Brasil.

O escritor negro Carlos Moore (2012), descreve seu posicionamento sobre o “racismo disfarçado” no Brasil, um racismo perverso, que acontece desde a colonização brasileira afetando o comportamento atual do povo brasileiro:

Eu não acredito em um racismo mais suave ou cordial. Racismo é uma forma de violência total. É uma rejeição total do outro, uma rejeição genocida. Por trás de todo racismo há uma intenção do genocídio. No Brasil, o extermínio que se está buscando é através da miscigenação. Uma coisa é falar de casamentos iguais e outra coisa é miscigenação programada. Isso é eugenismo. (MOORE, 2012, p. 23).

O racismo é uma forma cruel de negação dos direitos adquiridos por meio das articulações sociais/políticas dos movimentos negros em prol de equidade dos direitos dos negros com os brancos, direitos conquistados por muitas lutas desde a colonização até a democratização do Brasil. Os movimentos negros fazem o enfrentamento político e social, para que pessoas negras deste país possam ocupar espaços majoritariamente ocupados por pessoas brancas, tais como museus, galerias e demais locais de exposições.

Estamos falando de um abismo de não reconhecimento e desvalorização de artistas negros/negras por décadas. Esses/as artistas foram silenciados/as ou embranquecidos/as ao longo da história da arte brasileira, por racismo. É necessário organizar esforços coletivos para mostrá-los/as para a sociedade. Essa organização coletiva deve começar pelas escolas em todo o país. Muitas crianças negras não se reconhecem e não têm essas referências de artistas visuais negros/negras nos livros didáticos. Em sua dissertação de mestrado, Novais (2019, p. 72) afirma que “os livros didáticos reforçam por meio de mecanismos adotados pelas instituições, um racismo institucionalizado”. Geralmente, negros e negras são representados/as nos livros didáticos como pessoas escravizadas ou pobres.

Reafirmo que a educação em geral é uma das formas eficientes para diminuir o abismo da desigualdade e a discriminação racial entre pessoas negras e brancas. Se a escola promovesse um ensino pautado no diálogo com as diferenças culturais, pensando em uma educação antirracista, talvez não haveria tantos relatos de ataques racistas sofridos por



peças negras no país. É na escola que devemos desenvolver projetos para combater o racismo e a discriminação racial, projetos que possibilitam ao corpo discente uma maior integração com a pluralidade cultural brasileira, ressignificando valores de respeito antirracista, no trabalho, em casa, no bairro, na escola e em outros espaços de interação. Segundo Souza (2017, p. 178), a escola tem compromisso com a construção dos saberes dos discentes e uma formação cívica que respeite as diversidades: “a escola neste sentido, vem a colaborar na formação de pessoas para exercerem seus direitos e responsabilidades de forma livre e crítica, agindo com solidariedade, respeito, tolerância e compromisso”.

O papel da escola na formação do sujeito vai além da formação para o mercado de trabalho. A escola tem buscado, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire (2001), construir uma educação dialógica, pensando na escola como o espaço de autonomia para participações conscientes dos/as discentes:

Somente uma escola centrada democraticamente nos educandos e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto. [...] Escola que se faz uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestres a programas rígidos e nacionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. (FREIRE, 2001, p. 85).

É indispensável um ensino pautado na multiculturalidade das evidências da diversidade étnico-racial, econômica, política e cultural brasileira. Uma educação que integra e dê visibilidade à população negra, que contribua com a formação nacional da sociedade do Brasil. Também é inegável que o desenvolvimento econômico e a formação da identidade brasileira estão ligados diretamente com a cultura africana. Precisamos valorizar e reconhecer nessa cultura sua importância para o Brasil, compreender que somos uma sociedade miscigenada. E que não somos uma sociedade formada por maioria de cor branca. Temos que nos debruçar em estudos e pesquisas que mostrem artistas negros/negras, trazendo suas produções para dentro da sala de aula. Recontar a história, valorizando o conhecimento artístico dos negros/negras desconstruir os estereótipos que povoam a nossa imaginação em relação às atividades realizadas por negros/negras. Os arte-educadores têm a função de provocar e criar potências que evidenciem essas produções



artísticas para ampliar o repertório dos/as estudantes, contribuindo, assim, para o reconhecimento desses/as artistas desde a colonização até a contemporaneidade em todas as linguagens da arte.

O debate dessas discussões sobre a presença dos negros/negras nas artes pode ser realizado no coletivo com outras disciplinas estimulando no/na discente a consciência da opressão vivenciada pela população negra aos longos dos séculos no Brasil. Uma arte/educação que forneça conhecimentos a respeito da diversidade artística e cultural da sociedade brasileira, que os discentes entendam que o racismo, a discriminação racial desqualificou, inferiorizou e invisibilizou trabalhos artísticos de pessoas negras, que têm participado ativamente na formação artística em todas as linguagens da arte brasileira. Segundo Nunes (2006, p. 30), “a miséria material, a discriminação e a humilhação vividas pelos afrodescendentes são reduzidas a culpa deles mesmos, por meio de uma manobra ideológica que transformou o que é da esfera das relações de poder em algo natural, inerente à raça”.

Podemos observar que a produção artística construída por estes artistas é provocativa, questionadora, incisiva, de como a população negra era vista e como agora está ocupando lugares na sociedade brasileira atual. Santos e Pretto (2008) acreditam que “arte é integração”. Logo, a arte construída por artistas negros/negras constitui-se de maneira integradora, pois perpassa distintos lugares. O caminho traçado e desenhado, como forma de busca de novos conceitos, novos olhares, criando debates significativos para uma sociedade que possa se tornar consciente de seus atos.

A arte feita por artistas negros/negras tem compromisso artístico, político e social com questões como discriminação racial, racismo e falta de representatividade negra nos conteúdos ensinados. As obras selecionadas acendem para o debate questões sobre racismo e discriminação, seja nas exposições coletivas ou individuais, em galerias, em museus, em espaços culturais, salões de arte, onde estão presentes as obras desses/as artistas, levam o espectador a refletir.

Assim como os/as artistas negros/negras têm um compromisso artístico, político e social, o/a docente de arte também os têm na nossa prática pedagógica junto à comunidade escolar onde estamos inseridos/as:



O professor de arte, atento aos seus pares e amparado com os recursos tecnológicos, colocados à sua disposição, pode tornar a escola um lócus privilegiado de recepção, crítica e produção artísticas. Basta que ele tenha conhecimento, apoio e vontade de inovar seu fazer pedagógico. (SOUZA, 2017, p.17).

Os/As artistas negros/negras habitam as fronteiras da arte e do conhecimento nos campos científico, artístico, social e político. Os/As artistas propõem em suas obras um diálogo contra os discursos racistas e discriminatórios, usados pela sociedade preconceituosa. Pensar nos discursos metaforizados por meio das obras construídas por estes artistas é questionar o significado do convívio social. A arte potencializa o olhar crítico do/a observador/a, dialogando com nosso cotidiano e com a sociedade na qual nos inserimos.

A arte afro-brasileira perpassa por caminhos desconhecidos e conhecidos também; algumas vezes as pessoas esquecem os caminhos árduos pelos quais a sociedade negra passou e está passando no século XXI. Loureiro (2004, p.17) afirma ser necessário buscar construir “novos olhares e novas formas de escutar a realidade”. É nas metáforas da arte que podemos desconstruir e reconstruir novos caminhos para uma sociedade humanizada que respeite as diferenças culturais existentes no Brasil.

Considerações finais

Como professor/artista/pesquisador, entendo que é necessário um posicionamento crítico no ensino de arte na educação básica. Defendo que é preciso fazer o enfrentamento de várias maneiras contra o racismo e a discriminação, acreditando que o melhor caminho para combater o racismo e a discriminação racial é uma educação pautada na multiculturalidade. Debater sobre esse tema poderá ser uma forma de buscar sua superação. Ribeiro (2019, p. 14) explica que “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras ‘branco’, ‘negro’, ‘racismo’, ‘racista’”. Ainda seguindo as afirmações de Ribeiro (2019, p. 14), “dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e suas implicações. A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos, mais grave é não



reconhecer e não combater a opressão”. Assim, chegamos à pergunta que norteia esta pesquisa.

A pesquisa buscará formas de leituras críticas sobre a questão racista no ensino de arte, afim de responder à pergunta: De que maneira o ensino de arte conseguirá contribuir para a visibilidade dos/as artistas negros/negras nos conteúdos na educação básica, colaborando para o desenvolvimento de uma educação antirracista?

A partir dos debates, conversas, ideias, ações dos/as discentes durante a realização da pesquisa, talvez possam surgir respostas para compreender melhor a educação antirracista. Ribeiro (2019, p. 14) afirma que “o autoquestionamento, fazer perguntas, entender seu lugar, duvidar do que parece ‘natural’ é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros”. Uma educação antirracista que corrobore na conscientização coletiva para diminuição de ideias, falas que reproduzem racismo e a discriminação contra a população negra.

É necessário fazer um exercício de reeducar discentes e docentes nas relações pessoais entre pessoas brancas e negras, desconstruir o pensamento eurocêntrico reproduzido por décadas em nosso cotidiano, em nossas casas, no trabalho, na escola, na reunião com amigos e na comunidade onde estamos inseridos. Pequenas ações/reflexões sobre a discriminação e o racismo poderão contribuir para a desconstrução do racismo estrutural.

As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais foram publicadas em março de 2004 pelo Ministério da Educação (MEC), com a orientação do Conselho Nacional da Educação (CNE), com a finalidade de “corrigir injustiças, eliminar a discriminação, preconceito, racismo e promover a inclusão social e a cidadania para os negros e negras no sistema educacional” (BRASIL, 2004, p. 5). O texto continua:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de



posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 6).

As *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2004) permitiram organizar meios e recursos legais para o cumprimento da lei nº 10.639/03, a qual abriu caminhos para profissionais da educação realizarem mudanças necessárias nos currículos escolares, que excluíam a história, a cultura, as religiões de matriz africana, as produções artísticas de pessoas negras, impossibilitando o desenvolvimento e a valorização dos conhecimentos da população negra brasileira. A escola é, ainda, o espaço onde podemos discutir sobre o racismo e a discriminação, e a arte – com seus signos, códigos, metáforas – pode fazer o elo para o conhecimento que desfaz os preconceitos existentes dentro de cada um, a ponto de olharmos para o outro e percebermos que ele não é tão diferente de nós.

Dessa maneira, busco aprofundar nas experiências obtidas no desenvolvimento da pesquisa, na intenção de colaborar com a visibilidade, reconhecimento e valorização dos artistas negros/negras da cultura afro-brasileira no currículo do ensino de Artes Visuais. Pretende-se, ao final desta pesquisa, apresentar as experiências dos/as discentes no formato de uma proposta pedagógica organizada em um material didático. Espera-se que, com a participação dos discentes na pesquisa, haja um despertar da consciência em combater o racismo e a discriminação na sociedade, estabelecendo novas possibilidades de resistência em uma perspectiva de estética visual na escola.

Por outro lado, espera-se que a explicitação das experiências pedagógicas associadas à arte em contexto escolar torne-se estatuto de novas aprendizagens, incentivando outros profissionais da área das artes visuais, da educação e de áreas afins a refletirem sobre a importância da arte na escola para a produção de conhecimentos e para a formação e transformação da autonomia dos sujeitos.

Para finalizar, acrescento que, para enfrentar o racismo e a discriminação, é necessário um olhar crítico e questionador para o modo como o povo negro é colocado nos



livros didáticos, nas novelas, nas séries, no cinema, muitas vezes de forma discriminatória e preconceituosa além das ações citadas acima de grande importância no combate ao racismo estrutural. Nós arte-educadores/as devemos buscar mecanismos para combater o racismo dentro das instituições escolares, numa arte/educação articulada com o multiculturalismo brasileiro, que coloque em evidência a diversidade visual de artistas negros/negras, sensibilizando, conscientizando os/as discentes de que eles/elas se fazem presentes em todos os campos do conhecimento – científico, artístico, social e político.

A arte/educação tem papel crucial, pautado no respeito às diferenças, na valorização e recuperação do sentimento de pertencimento étnico-racial de discentes negros e negras.

Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

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

BRASIL. MEC/SECAD (2008). **Contribuições para implementação da Lei 10.639/03**. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementation_da_lei.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639. Acesso em: 22 jan. 2022.



BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de 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”. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** Sage: Toronto, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em reconstrução.** Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MOORE, C. **Descontrói senso comum sobre o racismo.** Disponível em: <http://www.gelederes.org.br/carlos-moore/desconstrói-senso-comum-sobre-o-racismo>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. Brasília: Mec, 2005.

NOVAIS, Karina Barbosa. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais.** 2019. Dissertação (Mestrado em arte e cultura visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de novos objetos. **Teoria e educação,** Porto Alegre, n. 6, 2006.

OMAR, Amanda Caline Silva da. **A experiência artística e a construção da identidade na escola quilombola Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado.** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2020.

SANTOS, Ilacir Galvão dos; PRETTO, G. **Considerações.** TV AL MS: Mato Grosso do Sul, 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z8Col5IFW_0&list=PLHBaBJ67nEz1NHw7blhWIo gXgEXw2I_im&index=5. Acesso em: 22 jan. 2022.



RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalismo e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROCHA, M. M. da. Teatro: fronteiras de identidade e alteridade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

SOUZA, Suely Gleide Pereira de. **Quilombo Boa Vista dos Negros: Escola e Cidadania**. Tese (Doutoramento em Ciência da Educação, Especialidade em Sociologia da Educação) – Universidade do Ninho, Largo do Paço, Portugal, 2017.

TEDESCO, João Carlos (org.). **Nas cercanias de memórias: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.



OBJETO PROPOSITOR COMO MODO DE APROXIMAÇÃO ENTRE CRIADOR-INTÉRPRETE E OBRA

Davidson José Martins Xavier¹

Resumo

Este artigo pretende desdobrar documentos de processo do mestrado, em desenvolvimento, junto ao programa de pós-graduação em Artes da Cena (PPGAC/EMAC/UFG). Os documentos de processo, termo idealizado por Cecília Salles, operam neste artigo como mecanismo propositor de experiências para o criador, enquanto este se aprofunda no conceito de coreogeografia como dispositivo de criação em dança, entendimento histórico-social do criador-intérprete e desvelamento do imaginário geraizeiro. Apresenta o termo objeto propositor e um breve apanhado histórico, que confronta trabalhos de artistas da dança desenvolvidos durante a pesquisa. Deste modo, entende-se estes documentos como *objetos propositores em dança*, que atravessam a biografia do sujeito de forma a ficciografar o corpo do artista, suas experiências com o espaço e a criação expressividades poéticas.

Palavras-chave: Objeto Propositor. Dança. Coreogeografia. Documento de processo. Sertão.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende desdobrar documentos de processo que foram desenvolvidos durante a pesquisa *Uma dramaturgia à deriva: possibilidades de a.bordar o corpo pela dançateatro*, com orientação da Prof.^a Dr.^a Natássia Garcia Duarte Leite de Oliveira.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa em Artes sempre há a necessidade de manter um diário, caderno de registros e, em alguns casos, esses tipos de artefatos criados durante a pesquisa adquirem uma maior relevância no processo criativo, ganhando a dominação de “documentos de processo”. Neste texto e nesta pesquisa, entende-se documentos de processo como apontado por Cecilia Almeida Salles (2009).

¹ É norte-mineiro, e, de vez em quando, esquece as palavras e as substitui por palavras criadas em um idioma inventado. Além disso, é criador-intérprete, artista-educador e instrutor de movimento. É mestrando no Programa de Pós Graduação em Artes da Cena PPGAC/UFG. Bolsista FAPEG Edital 01/2021. Integrante do Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA/FAV/UFG/CNPq) e do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena (LAPIAC/FEFD/UFG/CNPq). Seu trabalho relaciona memória, autoficção, imaginário e corpo, usando o movimento para inventar-se, criando um mundo onde seus alteregos podem realizar pedaços de sonhos frustrados. Nessa pesquisa corpórea, o corpo pretende ser recolhido pelo movimento, procurando sensorialidades que se apoiem em escombros e escuros. Acesso ao currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0091157995926784>>.



Os documentos de processo são, portanto, registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo. Estamos conscientes de que não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Não temos, portanto, o processo de criação em mãos, mas apenas alguns índices desse processo. São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo (SALLES, 2009, p. 21).

Estes documentos são, segundo a autora, dos mais diversos formatos: “rascunhos, roteiros, esboços, plantas, maquetes, copiões, storyboards e cadernos de artista (p. 19), e, no caso desta pesquisa, dos escritos que conduziram e registram esse processo de criação em dança, há uma característica a mais; por serem autoficcionais, carregando a noção de ficção e autobiografia, impulsionam-me pelo universo sertanejo, mais especificamente geraizeiro.

Entendo esses documentos como possibilidade de abordar uma dramaturgia à deriva, em uma pesquisa fora do chão, onde eu, enquanto artista que reflete sobre esse processo, enveredo-me pelo sertão dos Gerais, não somente o sertão físico, lugar que vivi até o início da vida adulta, mas também os desdobramentos de devaneio que este espaço me trás.

Durante a pesquisa, como forma de devaneio lúcido (BACHELARD, 1998) pelo imaginário geraizeiro, experienciei procedimentos de escrita criativa e performática, guiadas por princípios autoficcionais que resultaram em diversos documentos de processo, posteriormente reunidos por mim em dois: o primeiro com contos e poemas resultados dos devaneios em solo geraizeiro; o outro com frases instigadoras, que direcionam ações e experiências possíveis.

É sobre o segundo documento que pretendo me ater neste artigo, e refleti-lo tendo por base a noção de objeto propositor, como possibilidade de pesquisas em dança mais descentralizadas e como forma de aproximação entre artista e sua atuação pedagógica.

O termo objeto propositor está inserido dentro do campo das artes visuais, e designa um objeto que aproxima a prática artística por uma ação pedagógica, tendo outras versões como objeto de aprendizagem e objeto propositor poético. Aqui, expando o universo do termo, e, em uma tentativa de classificação do meu trabalho enquanto artista, coloco estes documentos de processo enquanto *objetos propositores autoficcionais*,



unindo possibilidades de contato artista-público e a porção autoficcional presente nesta pesquisa de mestrado.

O contato com este universo de objetos propositores deu-se em uma disciplina isolada no mestrado em Artes Visuais do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco – PPAGV UFPE/UFPB, coordenada pelas professoras Dr.^a Maria Vitórias Amaral e Dr.^a Anna Carolina Cosentino. Por meio de um seminário apresentado, pude experienciar com outros participantes a reflexão sobre o tema e, em específico, sobre a aplicabilidade dos meus escritos para além da noção de diário de bordo ou de artista, ou caderno de artista.

O caráter fenomenológico desta pesquisa, onde deixei-me levar pelo tempo da criação, fez nascer diversos trabalhos artísticos refletidos agora no meio deste processo, para escrita de dissertação; ganharam caráter de objetos propositores em dança. Entendo estes materiais produzidos e seus caracteres de proposição tendo por referência os artistas brasileiros Lygia Clark e Hélio Oiticica. Utilizo também a inspiração de Thiago Cohen, pesquisador baiano, idealizador do livro-objeto *Pequena coleção de insignificâncias* que, a meu ver, carrega características de objeto propositor.

Por esta pesquisa ser um trabalho que se utiliza do estudo do imaginário (DURAND, 2002), intuitivamente me entreguei ao devaneio poético como forma de acessar ao universo artístico pretendido, e, então, pude entender que a arte e cultura são elementos que constam em um campo muito maior: o da produção de imagens. O imaginário, neste sentido, seria um enredo para essas construções, que criam narrativas com elementos simbólicos existentes, que podem ou não se encaixar em mitologias já existentes.

2. LOCALIZANDO A PESQUISA COREOGEOGRÁFICA EM DANÇA

Pretendia, no início do processo de escrita do mestrado, catalogar dispositivos de criação do dançateatro bauchiniano como forma de conduzir-me a um processo de criação exploratório na técnica, relacionando teoria e prática. Compreendia que o processo de perguntas e respostas, condutor de processos criativos nas peças de Pina Bausch, dariam autonomia ao processo de criação dos seus bailarinos e poderia ser uma possibilidade para abordar uma autoficciografia do criador-intérprete.



À medida que relacionava pesquisas nacionais sobre Pina Bausch, percebi o termo coreogeografia² (KATZ, 2000) como possibilidade de compreender e analisar as aproximações e os distanciamentos entre os conceitos: coreografia, dramaturgia e catrumano; percebendo que a coreogeografia poderia se tornar uma possibilidade de autocompreensão, quando este sujeito reflete sobre seu espaço de origem. A sua casa natal, que “deve guardar sua penumbra” (BACHELARD, 1998, p. 32), seria o sertão em uma penumbra de onde saem as imagens de criação. Amplio a noção de casa, para território, tornando o fenomenológico mais político, fazendo da casa reflexo de um modo de habitar no mundo, que o sujeito repete em outros espaços e moradas.

Na proposta de investigar questões como negritude e sertão em uma pesquisa acadêmica, percebi que a construção de um solo de dança condensa informações. Sendo casa natal um espaço que

(...) surge da literatura em profundidade, isto é, da poesia, e não da literatura eloquente que tem a necessidade do romance dos outros para analisar a intimidade. (...) Mas, além das lembranças, a casa natal está fisicamente inscrita em nós. Ela é um grupo de hábitos orgânicos. (...) Mais confusas, menos delineadas, são as lembranças dos sonhos que só a meditação poética pode nos ajudar a encontrar (BACHELARD, 1998. p. 33-34).

Tomando a poética de Bachelard como direcionadora pode-se pensar que todo corpo é coreogeográfico, e, em busca de autorreferências, o sujeito cartografa um lugar, e pelo devaneio no imaginário cria imagens simbólicas detentoras de sentido. “O devaneio idealiza ao mesmo tempo o seu objeto e o sonhador (...). Para nos conhecermos duplamente como ente real e como ente idealizante, cumpre-nos escutar os nossos devaneios.” (BACHELARD, 1996, p. 54).

É pela cartografia deste imaginário que posso agora refletir sobre a importância desses documentos para o processo criativo em andamento. Sem eles não entraria no universo sertanejo pelo viés da intimidade, e não poderia conduzir uma pesquisa de modo empírico e livre, cartografar **enquanto caminho faz desta pesquisa** um desvelar constante de significações.

² Helena Katz dá o nome de coreo-geo-grafia, quando a obra/artista se liga fortemente ao lugar, e o exprime dançando. De acordo com Katz a “coreo(geo)grafias são um bom exercício para se adentrar nesse seu modo tão particular de entender o movimento e o espaço num corpo que dança. na cosmogonia de Pina Bausch, tudo se faz vivo através das pessoas, sejam cidades ou países. Pessoas, gente, isso parece ser sua matéria-prima, sem abrir mão de toda a complexidade que aí cabe. (Folha de São Paulo, 07 de maio de 2001).



O que se propõe com esta cartografia é basicamente o que a pesquisadora María del Rosario Tatiana Fernández Méndez (2015) classifica como característica principal dos objetos de aprendizagem poética em cinco aberturas:

(...) a experiência estética, a singularidade e pluralidade de subjetividades, a criação de territórios de subjetivação, a aparição da diferença e da dissidência e a imaginação. Essas cinco aberturas não garantem o que o participante possa fazer. Por isso não é um método. As aberturas só estabelecem espaços de emancipação, que são espaços ético-estéticos (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015, p. 203).

Em reflexão, observando o devaneio até aqui, percebo que o modo empírico como conduzi o trabalho, de modo a cartografar o espaço e idealizá-lo como possibilidade de desdobramento em dança, pauta-se em produções que tratam esta parte específica da pesquisa como objeto propositor. As pesquisadoras Mirian Celeste Martins (2005) e Tatiana Fernández (2015) articulam a noção de objeto propositor dentro da sala de aula e, mais especificamente, observo nos escritos de Andrea Hofstaetter (2015; 2019) uma relação de inspiração teórica sobre a confecção e idealização destes dispositivos na dança. No campo da práxis artística em dança, encontro similaridade com o livro-objeto de Thiago Cohen, lançado em 2019, tornando-se aqui uma referência concreta de proposição em dança que se guia pelas palavras.

Tendo estas referências, lanço aqui um esboço para um objeto propositor em dança, onde leitores e espectadores poderiam encontrar vestígios para a criação de mundos outros, por meio de suas próprias ficciografias.

Pretendo com esta reflexão abrangente apontar rastros e diálogos para processos de dança mais acessíveis e por que não de caráter pedagógicos, como forma de nivelar conhecimentos e refletir sobre a ação da dança em outros espaços, tornando o artista da dança também um propositor de ações e experiências criativas.

Juntamente com as autoras apresentadas contribuo para uma mediação entre obra de arte e público, mediação esta feita por objetos propositores em dança, onde os objetos possam ser desencadeadores de novas experiências, pensamentos e reflexões outras, e também como forma de decoloniar o imaginário, tornando a apreciação artística mais potente.



2.1 A PROPOSIÇÃO DOS OBJETOS

Refletir sobre documentos de percurso enquanto objetos propositores faz-me construir paralelos com a noção de objeto artístico, novos espaços para a arte e uma maior interação do público da dança. Refletir estes documentos permite que o artista pense o público como algo em movimento, não somente receptivo e contemplativo. Assim, o trabalho em dança se torna algo vivo que, potencializado pelo objeto, pode alcançar outras propostas de entendimentos que ultrapassam a noção clássica de dança.

A ideia de objetos propositores amplia-se quando a oloco em um pensamento de dança que contradiz o discurso tradicional de corpo. Quais corpos podem dançar uma dança que se porifica e se desconstrói?

Com a pergunta do que poderia se tornar dança e a noção de entendimento de uma dança própria guiada pela noção fenomenológica, este processo faz com que o trabalho em dança dê importância em como as pessoas vivem e como elas ocupam o mundo. Por ser um pensamento filosófico, a fenomenologia se preocupa em entender primeiro o modo de relação com as imagens do mundo.

A imagem só pode ser estudada pela imagem, sonhando-se as imagens tal como elas se acumulam no devaneio. É um contra-senso pretender estudar objetivamente a imaginação, porque só recebemos verdadeiramente a imagem quando a admiramos. Comparando-se uma imagem a outra, arriscamo-nos a perder a participação em sua individualidade (BACHELARD, 1996, p. 52).

Este processo, que assume riscos com a subjetividade, a meu ver, é uma forma de prevenir o etnocídio (MUNANGA, 2019). Para Kabengele Munanga:

Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas perspectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos 'stocks' raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termo de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 2019, p. 151).

É dever do artista pensar formas de fomento da pluralidade e desterritorializar o palco, como forma de expor outras formas de experienciar o fazer de dança no entorno que vive/apresenta. Tornar a dança uma forma de encontro com a pluralidade, com corpos que em outros momentos foram apagados ou mesclados à hegemonia branca. Pensar a



dança como uma possibilidade de encontro de corpos diversos, a amplia e a aproxima de todo e qualquer corpo que re-dizem outras formas de entendimento de si no mundo e na coletividade do mundo.

Sobre este olhar, a pesquisa de doutorado de María del Rosario Tatiana Fernández Méndez, sobre objetos de aprendizagem poéticos (OAP), nasce de uma subversão ao termo objeto de aprendizagem, ligado às novas tecnologias de informação e comunicação (tic) na educação. A autora conclui que mesmo contendo em si um processo pedagógico, tais objetos rompem com a ideia de que nascem simplesmente para fazer o seu usuário aprender (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015), e, caso pensado somente sobre esse objetivo, podem ser instrumentos hegemônicos na educação. Quando a autora anexa o termo “poético” a noção de objeto ganha caráter de reinvenção e transformação. “Isso significa provocar novas formas de pensar e se relacionar com os conhecimentos. Assim, pensar na construção de OAP já é, em si mesmo, um ato poético (...)” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2015, p. 9).

Pensar dispositivos que possam tocar o sensível é uma forma de encontrarmos-nos enquanto seres humanos geograficamente localizados. Este encontro subjetivo e geográfico seria tarefa dos objetos propositores que articulam saberes para além de resultados de aprendizagem/apreciação. Em forma de devaneio poético estes objetos se abrem para um outro, em um caminho inusitado e repleto de outras formas de entendimento do mundo; formas que muito provavelmente foram esquecidas ou apagadas em processos de homogeneização dos sujeitos. Segundo Hofstaetter, “Existem poucos objetos de aprendizagem criados para o ensino das artes visuais e aqueles que estão disponíveis na rede ou de outra forma, não estão abertos à criação poética e à invenção. Muitos até mesmo deixam de lado a experiência estética” (2019, p. 622).

Fazendo um paralelo com as artes cênicas, onde em muitos casos o espectador entra em um espaço especificamente construído para este ato, pensar objetos de subjetividade é de extrema importância, visto que desta forma a imaginação insurgente pode ganhar outros patamares rumo à construção do conhecimento e entendimento artístico.

Neste sentido, temos o trabalho do bailarino e escritor Thiago Cohen que, com o seu livro-objeto *Pequena coleção de insignificâncias*, mescla poesia, movimento expressivo e dança. O livro foi criado por Thiago após reverberações do trabalho solo



Demolições (la petite mort) (2015), e, para além de um simples desdobramento da obra, a publicação ganha caráter plural quando, por meio de suas indicações, induz seu leitor/dançarino a se entregar em outros universos de sentido, de dança e de encontro consigo mesmo.

Com um formato inusitado – uma pequena caixa de papel kraft –, o livro contém diversos compartimentos que o leitor/dançarino se vê livre para iniciar por onde bem entender. Contendo 18 poemas com palavras destacáveis, o trabalho por si só chama para o movimento.

O escritor joga com a insignificância quando propõe ao leitor uma coleção de folhas e flores que estejam pelo caminho, além disso, ele propõe, por meio de 132 pequenas cartas, direcionamentos de ação, onde o leitor pode somente ler, refletir ou até mesmo fazer as atividades propostas.

Quando o artista se abre para infinitas possibilidades de espaço, a ocupação se dá pela relação do entre: corpo do leitor/dançarino e o objeto. Ao lançar essa proposta também em oficinas presenciais, o artista utiliza o livro como modos de alargar horizontes, somados a procedimentos de escrita poética e criação em dança; ele propõe a formação de outras materialidades. É neste campo que Cohen se torna um artista propositor.

2.2 QUANDO O ARTISTA VIRA PROPOSITOR

A ideia de propositor no Brasil nasce dos pensamentos concretistas de Lygia Clark e pós-concretistas de Hélio Oiticica, que pensaram formas provocativas para a participação do público em suas obras. Entre as décadas de 1960 e 1980, Lygia Clark criou obras para serem manipuladas, experienciadas ou vivenciadas, fazendo seus cocriadores refletirem sobre a percepção de corpo e obra de arte.

Muitos desses objetos, que a artista considerava relacionais, conduzidos pela experiência, não eram totalmente compreendidos, caso o corpo não se colocasse em relação. Era uma necessidade para o entendimento de uma obra de arte, bem como compreender os procedimentos que os acompanham, a noção relacional do sujeito com a obra de arte.



Suas obras artísticas foram aglutinadas em séries de trabalhos: Nostalgia do Corpo (1966), A Casa é o Corpo (1967-69), Corpo é a Casa (1968-70) e Corpo Coletivo (1972-75), que levavam o observador a mobilizar sua memória e sensorialidade. Muitos desses trabalhos eram relativamente simples e se mostravam como sacos de plástico cheios de materiais elementares; muitos outros eram construídos à medida que o público lhe trazia artefatos que, aos poucos, eram inseridos nas obras.

No entanto, sem dúvida a obra mais conhecida da autora é Bichos (1959), composta por pequenas placas de metal que ocupavam as mãos do público, e, por meio de pequenas dobradiças, transformavam-se, metamorfoseando-se em várias formas, em uma relação processual de provocação e invenção.

Pelo trabalho de Lygia pode-se pensar que, para que exista um objeto propositivo, é necessário vida, e é neste sentido que o trabalho de Hélio Oiticica adentra como referência da pesquisa.

Os parangolés do artista, elementos que só ganham significado após serem vestidos pelo público; este pensamento anárquico do artista se estabelece quando as obras só ganham sentido quando o espaço se pinta pelo movimento dos parangolés. Pode-se pensar que os parangolés somente existem em um espaço e em um tempo determinado, pois, enquanto somente tecidos pendurados, são obras incompletas, por isso o parangolé tem uma característica coreogeográfica: só se completa tendo por base o corpo dançante do sujeito.

A estrutura física-dançante dos parangolés, enquanto objetos propositivos, leva à dança a outros estados. Por estarem atrelados ao corpo, sendo objetos de vestimenta, nascem por meio do ato expressivo. Para Oiticica os parangolés são uma “transmutação expressivo-corporal do espectador, característica primordial da dança” (OITICICA, 1986, p. 70).

Quando o espectador se veste, ele próprio se torna obra de arte, e, desta forma, transgredir a noção de arte imposta pelas grandes teorias europeias; nessa interrelação é que nasce a experiência de existir, tornando a obra porosa e, por isso, repleta de novos significados, “(...) é ele [o parangolé] o ‘abrigo’ do participador, convidando-o a também nele participar, acionando os elementos nele contidos (sempre manualmente ou com todo o corpo, nunca mecanicamente, como seja: acionar botões que põem em movimentos elementos etc.” (OITICICA, 1986, p. 71).



Deste modo, o trabalho dos objetos propositores é relacional e só se completa quando posto em ação; é um objeto incompleto por natureza e por ser incompleto está aberto para quantas interpretações forem possíveis. O modo como os sujeitos atuam nesses materiais é que fazem deles o que são: um espaço para um contra-espaço, um lugar de entendimento de si pelo corpo e espaço de encontro com a expressividade individual, tornando-se pontes para uma parte essencial do ser: a imaginação.

A partir de agora, detalharei o processo do livro-objeto propositor em dança:

2.3 A AUTOFICÇÃO COMO CONDUTOR DO PROCESSO

Pode-se pensar rasamente e classificar a autoficção nesta pesquisa como somente um gênero da autobiografia. Porém, pensá-la somente como um termo guarda-chuva retira da autoficção sua possibilidade de inventar futuros possíveis por meio de ressignificações do passado. Pensando nas autobiografias como modos de narrar experiências onde a figura do narrador e autor se confundem, pode-se pensar a autoficção como uma transgressão, onde reina o politicamente incorreto. Já que na autoficção não há compromisso com a verdade, o artista/escritor que se dispõe a fazê-la pode usar autobiografias, crônicas, romances, blogs, cartas, diários, criando uma tensão entre realidade e ficção. Desta forma, penso como Diana Klinger (2008), que nota a autoficção como uma performance de si. “A autoficção é um desejo narcisista de falar de si e o reconhecimento da impossibilidade de exprimir uma ‘verdade’ na escrita” (KLINGER, 2008, p. 18-19), e isto se alinha ao conceito de performance como gênero que se constrói de forma a responder-se socialmente.

A autoficção não pressupõe a existência de um sujeito prévio (um modelo) que o texto pode copiar ou trair, como na autobiografia. Não existe original e cópia, apenas construções simultâneas (texto/vida) de uma figura teatral – um personagem – que é autor (KLINGER, 2008, p. 20).

Tendo como direcionador essa possibilidade de traição, onde a realidade pode não ser contada nos escritos, pensei que criar uma personalidade irreduzível poderia ser espaço limitante para a imaginação. Por este motivo, ponderando em variantes possíveis ficcionais, busquei uma identidade para um corpo-monstro trívio, que se amparasse em exercícios do impossível.



Na busca por esta performatividade autoficcional, entreguei-me a um caminho trivial, para além das binaridades cartesianas. Por um olhar fractal pretende-se criar um tempo fora do tempo, um lugar que ganha ares de encruzilhada. Então, explorando para além do sujeito biográfico, criei um espaço trivial para a materialização da escrita:

Escolhi um animal, uma entidade afro-brasileira e uma mitologia para criar um espaço para a performatividade, sendo:

1. Caracol – animal fazedor de fronteiras, senhor de viscosidades e grudes, escorregadio e, por isso, difícil de segurar; cartógrafo dos devaneios e ser que carrega uma necessidade de possuir outros espaços, carregando o espaço em si.

2. Erê – Renovação da criança em mim, extremos postos em raio e ventania; e choro e birra, compromisso com as verdades sem rodeios, ser que busca uma renovação.

3. Centauro – Ser que carrega o entre da racionalidade e força física, destreza e agilidade, guiado por certezas; leva, nesta pesquisa, ao entendimento inicial de catrumano, ser de quatro patas que adentra o sertão.



Fig. 1. Davidson Xavier. Todas as coisas mexem. Poema visual/objeto propositor. Dimensão variável, 2021

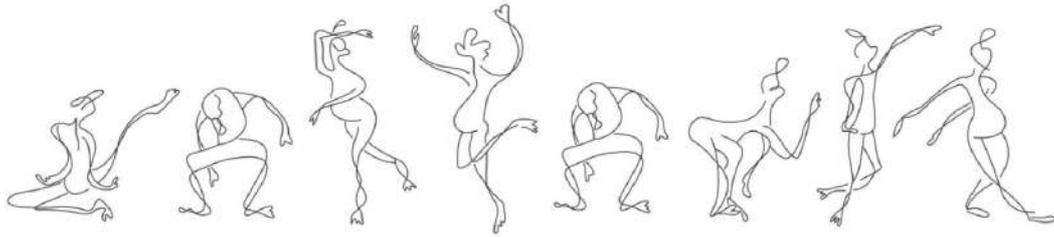


Fig. 2. Davidson Xavier. Coreografias orobóricas. Poema visual/objeto propositor. Dimensão variável, 2021

Espetáculo de dança em 9 disparos³

1. Seja estrangeiro de si.
2. Revele sua simplicidade.
3. Movimento como querência de vida.
4. Movimento como querência de morte.
5. Uma dança geral.
6. Cartografia do sensível.
7. Reflita o orgânico, chegue ao inorgânico.
8. Produza uma dança que tenha o corpo como produto.
9. Uma voz, um corpo, um lugar.

Coreografia para talvez um dia

1. Mapeie todos os seus erros;
2. Conecte-se ao giro decolonial;
3. Crie um ambitato com a espada de Santa Bárbara;
4. Ofereça uma bala para São Cosme e Damião;
5. Ative o chão enraizando seus pés e,
6. Micromovimente sua costela criando uma microdramaturgia do exalar.

Este corpo-monstro foi o condutor para escritas possíveis, como possibilidade de lutar contra histórias únicas e, assim, traduzir novos modos de ser. Desta forma, propus um (des)caminho pelo imaginário, que percorreu espaços públicos e seus atravessamentos – espaço político e social, tentando mostrar o modo de ser no mundo; nesse campo listei

³ Transcrição de documento de processo ainda não publicado. Fazem parte de documento chamado “Sertão imaginal – Livro propositor”. Estes textos ganham características de objetos propositores quando seus leitores se propoem às ações descritas ou desenhadas. É uma forma de resignificar a dança e descentralizar processos criativos.



espaços íntimos e seus atravessamentos. Essa cartografia cria um mapa em cima de cada espaço que, ampliado pelo imaginário dos sentidos (visão. audição. paladar. olfato. tato), busca lembrar-se das coisas pela musculatura e, por isso, as direções apontadas nos textos do objeto propositor refletem sobre essa necessidade de dar corporeidade ao texto.

Com estes dispositivos criadores, escolhi alguns lugares, percebi os personagens diretos, indiretos e ocultos na sua “cena imaginal”, onde essas possibilidades constroem ambientes que eu “desconhecia”.

Tendo estes direcionadores, escrevi momentos ficcionais e criei autoperformances escritas, que ganham um possível espaço para a criação. Por ser uma obra de ficção, fragmentei nomes, personagens, lugares e acontecimentos enquanto fricções de produtos do imaginário e dos encontros que tive com pessoas, lugares e acontecimentos. São autoperformances por conter semelhanças com pessoas vivas ou mortas, e assumo, enquanto artista, que isso não é mera coincidência, pois imaginário não se controla, não se prende ou se limita. Por ser uma provocação coreogeográfica, ganha com este processo de escrita poética/perfomática enquanto disparador de processos de investigação do imaginário. Torna-se dança quando se pensa em uma escrita como movimento de localização no mundo, de instauração de um espaço de ação.

Este lugar geográfico é o sertão do norte mineiro, onde dancei minhas bordas, que levam a uma prontidão de uma dança de precipícios que torna o corpo atento aos sinais, em uma coreovivência refletida de palavras dançantes.

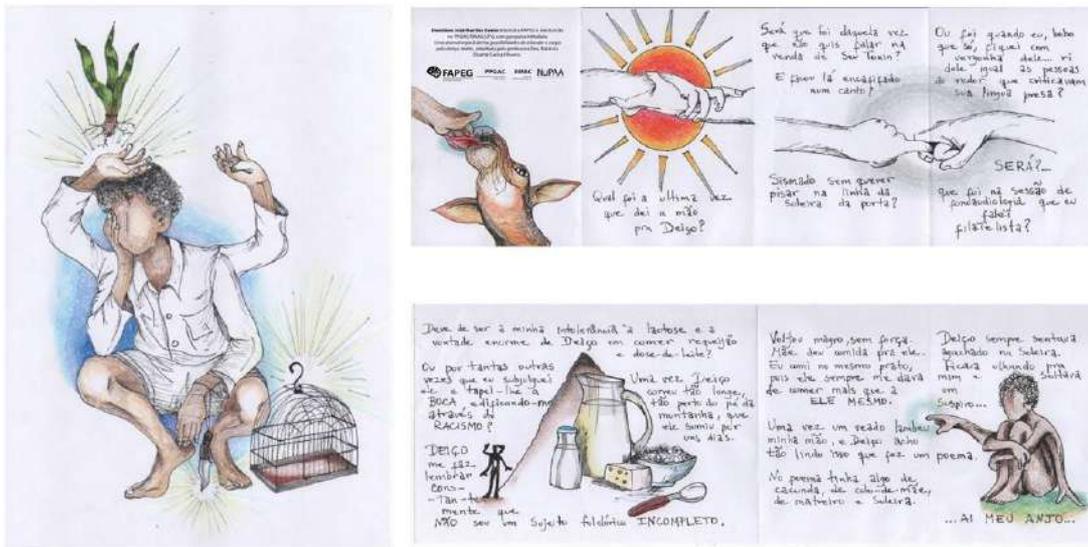


Fig. 3. Davidson Xavier. Zine catrumano propositor. Poema visual/objeto propositor. Dimensão 29,7 cm x 21 cm, 2022

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar produtos do processo do mestrado enquanto objeto propositor em dança autoficciográfica é uma forma de repensar, até mesmo, as bordas da pesquisa. Etapas que ficariam muitas vezes em anexos ou apêndices do projeto, como complementos de uma reflexão, tomam um espaço de destaque dentro da própria pesquisa artística. Pensar nos documentos expostos como práticas corporais para a invenção de outros mundos dá potencialidades ao trabalho artístico e, assim, ampliam-se as possibilidades de criação.

Articular o criador-intérprete como propositor pode dar a ele e ao processo criativo uma aproximação que, muitas vezes, não se tem quando se pensa somente no trabalho final. Pensar o trabalho em seu feito constante é também uma possibilidade de pensá-lo dramaturgicamente, por se tornar um modo de “dar-se a ver”, onde o artista constrói “um ponto de cruzamento entre materiais cênicos através da criação de relações de sentidos” (PAIS, 2016, p. 32), dando ao trabalho uma materialidade mesmo enquanto processo.

Os escritos ganham, assim, caráter de proposição coreográfica e chamam os leitores a criarem coreografias, micro-dramaturgias, peças ou coreovivências, fazendo com que o trabalho seja outro, um trabalho de vestígios. Este vestígio do trabalho faz refletir por meio da obra de Thiago Cohen sobre os desdobramentos para além da



coreografia; dá potencialidade para que outros modos de mediação cênica possam produzir afetos outros para o público e com o público.

Para criação desses textos, escutei vozes que ecoam, que ressoam dentro de mim. Este lugar imaginário de entre-saberes (DURAND, 2002), explicitado também pelo infinito, tornou-se o encontro. Entender-se neste encontro de curvas é centralizar-se na vida, no lugar aqui-agora, sendo o possuidor das imagens que te empoderam, ficcionando os acontecimentos num emaranhado de sentidos, f(r)iccionando os sentidos quando nos deparamos com a primordialidade da vida.

Deste modo, pensar os objetos propositores como materialização do processo é refleti-lo como nós, artistas, trabalhamos corporalmente para que o trabalho chegue... dar valor aos objetos propositores é ter consciência de que o trabalho não chega, ele se faz no processo.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A poética do espaço**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COHEN, Thiago. **Pequena coleção de insignificancias**. Salvador: Conexões Criativas, 2019.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, María del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Artes, PPGArte, 2015.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação. Santa Maria/RS: **Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP**, 2015, p. 3481-3495.

HOFSTAETTER, Andrea. Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros, In: **ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE**



PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 617-631.

KATZ, Helena. Um compromisso com os gestos. **Estado de São Paulo**, 15 de dezembro de 2000.

KLINGER, Diana. Escrita de si como performance. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, n. 12, 2012, p. 11-30. Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC).

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PAIS, Ana Cristina Nunes. **O discurso da cumplicidade**. Lisboa: Edições Colibri, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.



ENTRE CASULOS E BORBOLETAS: ARTE, EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Edilene Batista Gonçalves De Assis¹

Instituto Federal de Goiás – IFG / Campus Aparecida de Goiânia
edilene.g@estudantes.ifg.edu.br

Dr. Alexandre José Guimarães²

Instituto Federal de Goiás – IFG / Campus Aparecida de Goiânia
alexandre.guimaraes@ifg.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta resultados e reflexões de uma pesquisa³ desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG. O processo criativo vivenciado de forma coletiva na Educação de Jovens e Adultos busca considerar as narrativas de vida e de trabalho dos estudantes, por meio de experiências artísticas voltadas ao conhecimento e à representação de si, com vistas à intervenção no espaço público escolar. Todo o processo criativo com os alunos foi atravessado pelo estado contínuo de metamorfose que enfrentamos ao adquirirmos conhecimento e trocamos experiências, num constante fluxo de ideias, vivências e criações. Construo, metaforicamente, uma relação entre as fases da metamorfose das borboletas com as etapas da pesquisa. A proposta metodológica da ação artística orienta os estudantes a pensarem criticamente a partir do poético, do sensível, do diverso e a experimentarem e produzirem conhecimentos por meio da arte. O estudo se apoia em Barbosa (1995), Freire(1992), Josso (2008), Guimarães (2017), Pimentel (2015) e Richter (2003).

Palavras-chave: Ensino de Arte Visuais; Educação de Jovens e Adultos; Narrativas de si; Experiências; Intervenção.

1. **Discente do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES**, no IFG - Campus Aparecida de Goiânia, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre José Guimarães. Especialista em Metodologia do Ensino pela FABEC (2010), graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2003), atualmente coordenadora de Arte na Secretaria de Educação de Senador Canedo, frente aos desafios da formação continuada e a implementação curricular; professora há 22 anos de Arte na Modalidade EJA no Colégio Estadual João Carneiro Dos Santos em Senador Canedo -Go

2. **Professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, Rede PROFARTES**. Coordenador Institucional do PROFARTES no IFG. Docente das áreas de Artes Visuais e Design no Instituto Federal de Goiás - IFG, em regime de Dedicção Exclusiva. Designer gráfico e ilustrador. Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Mestre em Cultura Visual pela UFG, com período sanduíche no College of Design, Architecture, Art and Planning - DAAP, Master in Art Education, em Cincinnati - Ohio, EUA. Bacharel em Artes Visuais, com habilitação em Design Gráfico, pela UFG. Atua na formação de professores de Arte - Licenciaturas em Dança e Pedagogia. Líder do INCOMUM - Grupo de Pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades. Editor da Incomum Revista, periódico do IFG. Assuntos de interesse: Ensino de Desenho e Design; Desenho, Design e Trabalho; Metodologias de Pesquisa em Artes e Design.

³ Essa pesquisa contou com a colaboração/participação de sujeitos, com **aprovação** pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFG, Plataforma Brasil, sob o Parecer Consubstanciado CEP - CAAE: 255324122. 9.0000.8082/Número: 5.342.089



Abstract

This article presents results and constant reflections in a research developed in the course of Professional Master in Arts, of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG. The creative process collectively experienced in Youth and Adult Education seeks to consider the students' life and work narratives, through artistic experiences aimed at knowledge and self-representation, with a view to intervention in the public school space. The entire creative process with the students was crossed by the continuous state of metamorphosis that we face when we acquire knowledge and exchange experiences, in a constant flow of ideas, experiences and creations. I build, metaphorically, a relationship between the stages of butterfly metamorphosis with the stages of investigation. The methodological proposal of artistic action guides students to think critically from the poetic, the sensitive, the diverse and to experiment and produce knowledge through art. The study is supported by Barbosa (1995), Freire (1992), Josso (2008), Guimarães (2017), Pimentel (2015) and Richter (2003).

Keywords: Teaching Visual Arts; Youth and Adult Education; Self Narratives; Experiences; Intervention.



Introdução

O presente artigo trata de uma reflexão sobre o processo criativo, artístico e coletivo desenvolvido no Colégio Estadual João Carneiro dos Santos, em Senador Canedo, com a turma do 3º ano C da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que teve duração de nove encontros no ano de 2022. A questão norteadora desta investigação foi: como relacionar a diversidade de experiências artístico-culturais do cotidiano nas aulas de Artes Visuais do Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos, ao considerar as narrativas de vida e de trabalho dos estudantes, por meio de vivências artísticas voltadas ao conhecimento e à representação de si?

Foram nove “encontros/aulas”. Adoto essa nomenclatura, pois o componente Arte tem apenas 1 aula de 40 min por semana, então tive que contar com envolvimento da comunidade escolar para que consegui realizar nossos “encontros”; quanto ao termo aula, foi utilizado para ficar bem claro que aconteceria no horário das nossas aulas de Artes Visuais. Para cada encontro/aula foi feito um roteiro de aula, um planejamento aberto e um registro do processo de criação artística.

A primeira parte, deste artigo apresento uma breve discussão sobre o Ensino de Arte na EJA, na segunda parte descrevo a construção metodológica utilizada na investigação, e por último as considerações finais.

Um olhar sobre o Ensino de Arte na EJA

O ensino de Arte no Ensino Médio/EJA segue os mesmos princípios básicos do componente curricular Arte do ensino regular: “Nesse sentido, os/as estudantes, como centralidade da aprendizagem, e a Arte, como mediadora entre os sujeitos e a cultura, são elementos essenciais dentro do enfoque das competências, pois se constituem mutuamente.” (GOIÁS, 2020, p.158).

Entre lutas e conquistas o ensino de Arte se tornou obrigatório com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em



cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...] § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Tempos depois, essa obrigatoriedade contemplou a EJA, a partir da Resolução CNE/CEB n.º 1, Art. 19, 5 jul. 2000:

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Na atualidade, houve uma nova adequação, mais especificamente com o Parecer do CNE – Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, o que provocou uma certa confusão no que diz respeito aos direitos dos alunos da EJA de terem aulas de Arte durante o Ensino Médio. O primeiro ponto se refere à organização quanto aos itinerários formativos, pois, segundo o documento, devem ser ofertados diferentes arranjos curriculares, mas não deixa claro quais critérios seguir para contemplar os “arranjos”. Sabemos que existe um arranjo com o itinerário linguagens e suas tecnologias em que devia constar o componente curricular Arte, porém, o que tenho presenciado é que nos primeiros anos do Ensino Médio/EJA não há aulas desse componente na grade curricular. Para os professores de Arte há uma sensação de desrespeito. A seguir, exponho parte dessa Resolução:

Art. 12. O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º). [...]§ 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido.(CNE – Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021).



Destaco, a partir do enunciado anterior, o atual cenário do “Ensino de Arte” para a EJA, o qual vivencio enquanto professora da rede estadual de ensino. Para o Ensino Médio/EJA a disciplina Arte fica a critério da gestão escolar, que precisa organizar e buscar aprovação junto à Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (Seduc) de uma grade que oferte tal componente curricular. No segundo semestre de 2022, em agosto, experienciamos a triste notícia do fim da modalidade EJA/Ensino Médio de forma presencial, no entanto, devido a inúmeras reclamações por parte dos alunos, voltaram atrás, deixando avisado que seria o último semestre, pois em 2023 será oferecida a EJA-TEC a distância. Não houve matrícula para novatos e não foi aberta nenhuma sala de 1º ano EJA no colégio estadual em que leciono.

Construção Metodológica

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver um processo criativo, artístico e coletivo em Artes Visuais com a turma do 3º Ano C do Ensino Médio do Colégio Estadual João Carneiro dos Santos, em Senador Canedo – GO, considerando a diversidade de experiências dos alunos da EJA, bem como suas relações de trabalho e de existência no mundo. O caminho metodológico utilizado na pesquisa propôs rodas de conversa e a construções narrativas por meio de um espaço de experimentações e diálogos, buscando trabalhar o poético e o sensível ao pensar criticamente sobre como a arte vem sendo vivenciada pelos sujeitos dessa sala.

A pesquisa teve como base a arte e a estética que nos rodeia e que estão presentes nas memórias. Para Ivone Richter (2003), o ensino da arte é um campo recheado de conexões com a vida, que nos aproxima do nosso contexto cultural, o que nos faz caminhar para a compreensão da estética do cotidiano:

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente, a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2003, p.20)

Busquei trabalhar com a estética do cotidiano, valorizando a arte próxima do educando, convidando-o a experimentar e a refletir, a partir de suas narrativas de vida, numa



expectativa de reelaboração dentro de uma postura colaborativa de construção, desconstrução e reconstrução de uma educação significativa. A intenção foi dar voz aos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio das experimentações em Artes Visuais.

Borboletas no estômago

Mesmo sendo professora há 23 anos e trabalhando com a disciplina de Artes Visuais há 19, sinto como se estivesse descobrindo um mundo novo ao realizar um pesquisa de mestrado nessa área; foram várias experiências ao participar de cada aula, tanto no que se refere às disciplinas obrigatórias, quanto às optativas, porém fica a certeza de que não serei a mesma:

Toda ação praticada numa experiência modifica quem a pratica e quem a sofre. A pesquisa em Arte pode desarticular identidades estáveis do passado, mas também pode abrir a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades e a produção de novos sujeitos. Permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo pesquisada. É construída ao mesmo tempo em que se desenvolve. É (re)pensada ao mesmo tempo em que é elaborada. (PIMENTEL, 2015, p.97)

Sou uma professora de Artes Visuais que ama ver seus alunos com aquele “brilho nos olhos”, simbolizando a descoberta, um sentimento, uma pequena certeza de que seu esforço vale a pena. Romântica, esperançosa, sonhadora! Todos esses adjetivos servem para denominar minha força motriz, onde me abasteço no frescor matinal, e que me mantém com forças, para enfrentar essa minha carreira com sorriso e disposição até o final da última aula do dia.

Portanto, antes de ser professora, sou mulher, mãe, esposa, entre tantas outras funções, considero-me uma “fazedora de coisas”. Uma mulher que se realiza em fazer coisas e traduz o mundo à sua volta por meios dos objetos, desenhos, artesanatos, arte. Ao pensar no motivo sempre recorro à arte em suas várias modalidades, esculpindo, tecendo, desenhando, modelando e enfim criando ou fazendo objetos para solucionar minhas mais sérias questões. Reconheço-me como professora/artista/pesquisadora vivendo um processo de criação enquanto pesquisa. Segundo Pimentel (2015, p.96), “O processo artístico está



ligado intrinsecamente à experiência, uma vez que trabalha com emoção e razão, que são processos vitais profundamente imbricados à pesquisa."

Tenho por esse motivo adotado a a/r/tografia como uma das referências para a construção metodológica de pesquisa. Segundo Irwin (2013, p. 129, grifos do autor):

A teoria da a/r/tografia como mestiçagem revela a necessidade de o indivíduo imergir em um agrupamento de ideias, informações e artefatos das fronteiras, enquanto imagina e forma diferentes relacionamentos entre pessoas e ideias. A teoria como a/r/t é de uma só vez textual e visual, e "a/r/tografia como mestiçagem" é visual e interlingual. Diferentes textos, imagens e linguagens se fundem, se rompem e se fundem de novo, em um ato contínuo.

Mas, contudo, não me sinto presa a nenhuma metodologia, percebo que com a pesquisa adquiri uma postura pedagógica flexível, que me permite experimentar e também propor situação e possibilidade de experiência estética aos meus alunos. Ao deleite do ver e do analisar, também foi incluído o sentir, o sensibilizar, o experienciar e o fazer parte integralmente da obra.

A metáfora borboleta

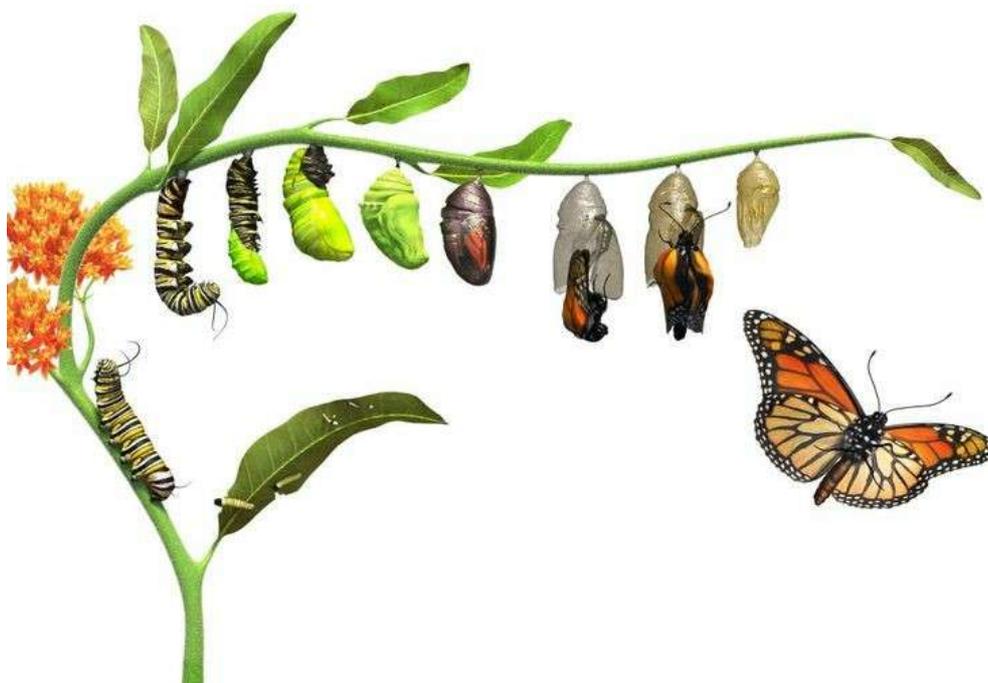
Ao buscar uma justificativa para a metáfora da borboleta, viajo nas lembranças da minha infância, quando me encantava com as borboletas livres pelo jardim da minha casa, não me lembro de olhar as rosas, nem quais rosas tinha no jardim da minha mãe, mas me lembro das lindas borboletas. Brincava com as lagartas, nunca tive medo. No memorial que fiz como pré-requisito para entrar no curso de mestrado escrevi "Eu estava me enrolando num emaranhado de teias, fios e pontos que me conduziram para um processo de metamorfose GrAndiOso... Eu não sabia quem eu era... Após meu renascimento, descobri que era uma borboleta sem asas." Não acredito em coincidências, mas sim em processos sensíveis que conduzem à criatividade.

As borboletas realmente são inspiradoras, e para esta pesquisa servem de metáfora por diversos motivos, como terem uma variedade imensa de cores, formas, tamanhos, e podermos relacionar essas características com a diversidade do público da EJA. Também o fato da metamorfose completa, da ideia de transformação, é muito estimulante, haja vista que há uma mudança total e que em nenhum estágio dessa mudança os sujeitos estão

passivos, existe a necessidade de ações que se renovam num ato de existir e se reinventar. As borboletas passam por quatro estágios:

O ciclo de evolução biológica de uma borboleta passa por quatro estágios, e em cada estágio a forma, o habitat e o comportamento podem variar tanto que poderíamos dizer que se tratam de quatro indivíduos distintos, se não soubéssemos que se trata de um único. Do ovo nasce a lagarta, da lagarta forma-se a crisálida, e da crisálida surge então a borboleta. Ovo, lagarta, crisálida e borboleta. (RECKEL, 2021, p.17)

Figura 1 – Metamorfose das borboletas



Fonte: <https://metamorfosecrista.wordpress.com/2015/09/25/a-metamorfose-crista/>

Como explicado na citação anterior, as borboletas nascem de ovos como todos os outros insetos, mas por sofrerem uma metamorfose completa têm condições de conviver no mesmo habitat nas diferentes fases. O que nos possibilita usar a metáfora na sala de aula, pois mesmo tendo uma diversidade de alunos, com personalidades distintas e graus de



aprendizagem variados ainda sim se forma um panapanã. Também um fato curioso é que as borboletas são agentes de controle biológico e polinizadores, o que nos remete a quanto são importantes ao meio onde vivem, assim como os alunos da EJA. Os quatro estágios - ovo, larva, pupa e imago - constituem a vida da borboleta, porém, esta pesquisa foi dividida em seis fases estruturantes, o que é explicado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Construção Metodológica.

METAMORFOSE	PARA AS BORBOLETAS	PARA A INVESTIGAÇÃO	PARA O PROCESSO CRIATIVO DOS ESTUDANTES
Ovos temáticos	O ovo é a primeira fase da borboleta. Os ovos devem ser colocados em local fértil , mas de forma camuflada .	Busca pelo recorte do tema, do objeto de pesquisa. A inspiração e o recomeço são sempre necessários.	Momentos de reflexão em que foram desenvolvidas análises para tomadas de decisões. Quando necessário, recomeçávamos ou seguíamos gestando os ovos postos.
Lagarta essência	A lagarta é o resultado dos ovos fertilizados e precisa se alimentar o máximo possível para garantir energia suficiente para o isolamento do casulo .	Leituras do referencial.	Contextualização, informação e alimentação a partir de referências visuais, audiovisuais e textuais.
Casulo das experimentações	O casulo é a parte essencial da metamorfose. A lagarta produz fios de seda e tece seu casulo, dando voltas que parecem com o símbolo do infinito , durante um a três dias, sem parar.	Elaboração fio a fio, ponto a ponto, dos roteiros (planejamentos de aula) dos encontros/aulas.	Experimentações, por meio da construção manual, das formas do casulo coletivo e das variadas formas dos casulos pessoais.
Crisálida narrativa	A crisálida é o estágio de transformação da lagarta em borboleta, período em que ela fica dentro do casulo , e isso varia muito.	Escrita, apresentação da pesquisa em seminários, durante o curso de disciplinas, participação em eventos, dentre outras atividades acadêmicas.	Construção de narrativas pessoais por meio de provocações da professora.
Imago autônomo	Imago é o nome dado à borboleta adulta .	Análise do processo, sistematização e escrita.	Reflexão de suas produções: narrativas sobre o processo vivido, posicionamentos sobre as experiências, sugestões, elaborações sobre o formato de apresentação final do trabalho – exposição.



<p>VoEJAR visualidades</p>	<p>O voejar significa, para a borboleta, pequenos voos de forma experimental: começar a voar, bater asas.</p>	<p>Produção artística pessoal durante a pesquisa: desenhos, mapas mentais e fotografias. Reflexão sobre a produção.</p>	<p>Autonomia para voar.</p>
---------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Fonte: elaborado pelos autores.

Ovos temáticos

Na metamorfose das borboletas, o ovo é o recomeço e deve ser colocado em local fértil, mas de forma camuflada. “Todas as borboletas iniciam seu ciclo de vida como um pequeno ovo. As fêmeas colocam os ovos nas plantas (às vezes no chão, perto das plantas). [...] Os ovos podem ser colocados um por um, ou em grupos grandes.” (RAIMUNDO; FREITAS, 2013, p.26)

Na pesquisa, uso a metáfora do ovo como símbolo de começo e renovação, ele simboliza a busca por tema e objeto de pesquisa, ponto inicial desta investigação, porém no decorrer de horas foi usado como: inspiração e recomeço. Questionar sobre a fertilidade foi necessário durante a escolha do tema, do objeto de pesquisa, assim como perceber, ouvir e sentir as situações mediando todo o processo. Conforme Ferracini (2013, p. 39):

Essas metáforas podem ser imagens, idéias, ações, comandos verbais, substantivos metafóricos que auxiliam o atuator em um trabalho prático específico ou a adentrar em algum estado específico. Algumas metáforas de trabalho são bastante comuns e muito utilizadas em sala de preparação ou de ensaios como, por exemplo: deixar-se impregnar pelo corpo; deixar o corpo falar; ouvir o espaço; ampliar a percepção; ampliar a escuta; escutar e ouvir o outro; perceber o outro; perceber o tempo; sentir o ritmo; atingir o público por outro canal; procurar uma comunicação mais profunda; buscar uma vibração interna; buscar uma percepção não consciente e não racional com o público; não pensar ao executar um exercício ou trabalho, entre muitas outras.

Junto aos alunos os ovos tratam dos momentos reflexivos em que fizemos análises para tomadas de decisões, e caso necessário recomeçamos ou seguimos debatendo em busca de soluções fecundas desses ovos postos.

Destaco um exemplo de momento reflexivo adotado durante o processo criativo em sala: a proposta de um aluno se posicionar no centro da sala sendo enrolado por barbante

pelos demais participantes, enquanto eles respondiam à pergunta: Por que voltou a estudar e qual curso ou faculdade pretende fazer?

Quando todos responderam, foi dada a oportunidade para que falassem à vontade. Relataram as dificuldades e os empecilhos do dia a dia, o que os afastou da escola e dos estudos, mas reforçaram que é necessário fazer essa ruptura, encontrar meios para sair de dentro do casulo.

Figura 2 – Os colaboradores refletindo, como tirar o colega do casulo



Fonte: Arquivo dos autores (2022).



Lagarta essência

A larva ou lagarta é o segundo estágio da metamorfose das borboletas. As larvas saem comendo as cascas dos ovos onde estavam e passam a comer as folhas onde os ovos foram depositados, nesta fase cortam e mastigam tudo à sua frente por terem maxilares fortes e são consideradas poderosas. Existem lagartas que comem durante o dia todo e outras de hábitos alimentares noturnos, mas há também as que comem dia e noite sem parar. A necessidade de se alimentar constantemente se dá pelo fato de que precisam de máxima energia para viver sua fase fundamental, o isolamento no casulo. Dentro do casulo a lagarta se desintegra, transformando-se por completo, restando apenas sua essência. Observando essa fase, percebemos que as lagartas começam a tornar forma, cores, gostos, diferenciando-se umas das outras, o que pode ou não interferir tanto em sua energia vital como em seu comportamento no isolamento:

Cada espécie come apenas uma ou poucas qualidades de plantas, por exemplo, as lagartas dos heliconíneos comem apenas folhas de maracujá, e as lagartas dos itomíneos comem plantas da família das solanáceas, como tomate, joá jurubeba. As lagartas podem ser de vários tipos, lisas, peludas, com chifres, e podem ser de todas as cores, desde as marrons inteiras até outras muito coloridas, com vermelho, verde, amarelo e azul, em muitos tipos de desenhos, como faixas, manchas, círculos e linhas. (RAIMUNDO; FREITAS, 2013, p. 26)

Trazendo essa diversidade de cores, texturas, desenhos e formas das lagartas para o campo da pesquisa, dedico essa fase à leitura do referencial, porém me permito viajar pelo mundo da imaginação e criatividade, enlouquecida com várias possibilidades de conexões, embebida pelo néctar das palavras abaixo:

Imaginar é a capacidade de ir além do estabelecido, da realidade apresentada, e experimentar novas combinações de sentido. Quando a imaginação é desencadeada, os sentidos ganham liberdade e uma nova compreensão pode surgir. É por isso que a imaginação adota uma visão fluida e flexível de sentidos, incentivando a inventividade, a espontaneidade e a novidade. Através da imaginação, podemos criar novas imagens e cenários nunca antes pensados e, ao imaginar essas imagens e cenários, abrimos a possibilidade de trazê-los para a realidade. A imaginação também dá espaço à emergência de processos que são sementes de ideias que, quanto combinadas, podem trazer novas possibilidades. (CAMARGO-BORGES, 2020, p.8)



No processo criativo com os alunos foi o momento de contextualizar, informar e alimentar o repertório imagético, audiovisual e textual. Durante os encontros/aulas foram usados vídeos como: Telecurso – Ensino Médio – Artes Plásticas – Aula 01, disponível em: <https://youtu.be/348aI0Z7tU8>, ARTE - VOLUME 3 - Arte contemporânea 1, disponível em: https://youtu.be/PHuzNub_8Nw. Foram utilizados vários outros recursos, tanto durante os encontros, como também fora dela, via grupo de *Whatsapp*.

Metaforicamente falando, quando pensava nesta fase lagarta vinham cenas de bichos rastejantes à mente, porém com a pesquisa percebi que as lagartas têm uma imensidão de cores e formatos, que me fizeram enxergar um potencial criativo e inspirador. Outro ponto se trata da essência, a lagarta vai mudar totalmente sua forma, não será mais reconhecida na borboleta, mas as cores e os traços das asas são determinados pelos alimentos que as lagartas comeram.

Casulo das experimentações

O casulo não se trata de um estágio da metamorfose, mas de um objeto fundamental de proteção e abrigo feito pelas lagartas, onde passaram a transformação de pupa para imago. Vamos ver um exemplo: a lagarta da seda ou bicho da seda como é popularmente chamada, produz fio de seda numa velocidade de liberação de 30 cm por minuto, e se movimenta fazendo uma espécie de oito, ou símbolo do infinito, de 200.000 vezes em um espaço de três dias. Observe sobre esse período abaixo:

utiliza os fios de seda e os fragmentos de pele de suas trocas, anteriormente armazenados, para construir o verdadeiro casulo. A lagarta fica em total repouso nessa fase. Essa etapa pode durar algumas semanas ou meses, sendo que algumas espécies ficam nesse estágio durante dois anos. Muitas mudanças acontecem nessa fase. [...] O processo de metamorfose exige muito esforço e enfrenta muitas dificuldades. Dentro do casulo, a lagarta desintegra todos os seus tecidos que são utilizados para alimentar as células. (DRUMOND, Guia Animal, 2021)

Parte estruturante da pesquisa, em que, fio a fio, volta a volta, semana a semana, são elaborados e reelaborados os roteiros dos/as encontros/aulas, que chamo de “planejamento aberto”. O planejamento aberto é um tipo de roteiro no qual se planeja toda a ação prevista



para determinado encontro/aula, porém esse planejamento pode sofrer e sofre alterações e/ou adaptações no decorrer do encontro. Conforme explicado por Mergy (2017, p. 35):

A especificidade do processo criativo é que ele permite produzir qualquer coisa: obras visuais, sonoras, animadas, ou ainda objetos, imagens, arquiteturas, roupas, para falar do que é mais comum, mas também serviços, eventos, espetáculos, roteiros etc. O processo criativo é uma fábrica e o projeto é o formato dessa fábrica.

Para a elaboração dos meus planos de aula voltados ao processo criativo dentro da escola, utilizei vários recursos, como desenhos, em um exercício de mapas mentais e/ou emocionais feitos a lápis, canetas e canetão (Figura 5). Também usei o aplicativo Canva ao construir um protótipo para celular do meu planejamento de aula (Figura 6), no qual cada página era um planejamento aberto e o usuário poderia se deslocar para uma sequência escolhida.

Figura 3 – Planejamento Aberto/desenhos



Fonte: Arquivo dos autores (2022).

Figura 4 – Planejamentos Aberto no Canva.



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Para os participantes foram os momentos reservados para o fazer, em que experienciaram o processo criativo em ação, produzindo. Foram momentos de descoberta e envolvimento, quando pude vivenciar junto aos participantes a entrega ao fazer, de forma coletiva, mediado por sentimentos e emoções, muitas ideias, conversa aberta e sincera.

Figura 5 – Construindo o casulo coletivo



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Crisálida narrativa

A crisálida⁴ é o estágio de transformação da lagarta em borboleta, período em que ela passa dentro do casulo, segundo Reckel (2021), pupa, geralmente é encerrada dentro de um casulo de seda construído pela lagarta antes da pupação. Já no casulo, a lagarta sofre a última muda e se transforma em pupa (crisálida).

Quanto à investigação, trata-se das escritas e da apresentação da pesquisa em seminários e eventos acadêmicos. Como exemplos: I Encontro do Centro-Oeste dos Projetos da EJA Integrada - EPT: Em Defesa de uma Política de Formação Integral Integrada da EJA/EPT; Seminário do ProfArtes - UFAM/UEA; V Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (Simpeex) e Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (Secitec) - 2021; I

⁴ Uma crisálida (latim: chrysalis, do grego χρυσάλλης = chrysalís, plural: crisálidas) é o estágio de pupa de insetos da ordem lepidoptera. O termo é derivado da coloração metálico-dourada encontrada nas pupas de muitas borboletas (grego: χρυσός (chrysós) significa ouro). O estágio de crisálida em muitas borboletas é o único onde elas pouco se movem ou não o fazem. Entretanto, muitas pupas de borboletas são capazes de mover seus segmentos abdominais para produzir sons que possam afugentar potenciais predadores. Dentro das crisálidas ocorre o processo de crescimento e diferenciação sexual. As borboletas adultas emergem destas e expandem suas asas para bombear hemolinfa pelas "veias". Esta rápida e brusca mudança é chamada metamorfose (ver também: holometabolismo e hemimetabolismo). (WIKIPEDIA, 2018).



Seminário de Pesquisa do Mestrado Profissional em Artes – Profartes/Ifg: Pare, Olhe, Escute - cruzar experiências no ensino de Arte; Colóquio de Pesquisa em Artes: corpo, design experiências.

Junto aos colaboradores foi a oportunidade de narrar, de contar suas experiências e expor seus conflitos. Para cada ação proposta para esse processo criativo, artístico e coletivo foi direcionado um espaço para conversar, expor ideias e emoções, refletir sobre situações, discutir sobre o processo. Tanto numa versão do ensino de Artes Visuais que busca as subjetividades ao ver, perceber e sentir o outro, como numa ponte entre o eu (aluno da EJA) e o mundo do conhecimento escolar.

Imago autônomo

A imago é o nome dado à borboleta adulta. Ao terminar a metamorfose completa, a borboleta, mesmo que forma frágil, sai do casulo. Está pronta para dar continuidade ao ciclo da vida, sairá voando ao encontro do seu destino, já é formada:

Elas estão se transformando. Após algumas semanas as pupas se abrem e delas saem as borboletas adultas. De cada pupa sai uma borboleta macho ou uma borboleta fêmea, que novamente vão se encontrar, acasalar e colocar mais ovos sobre as folhas. No momento em que saem das pupas, as borboletas são muito frágeis e não devem ser tocadas ou espantadas, até que suas asas estejam perfeitamente esticadas. (VIEIRA, 2010, p.5)

Fase da pesquisa composta pelas análises e produções escritas. A cada encontro/aula foram feitas fotos e realizado um relato posterior das memórias sobre os acontecimentos. No entanto, a cada semana havia estudo sempre orientado por uma série de leituras. Períodos longos de estudo e a sensação de estar quase imóvel, um espaço tempo onde tudo se complica e até para respirar fica difícil, porém, é necessário para a conclusão. Tive todo cuidado, atenção e respeito por este estágio:

A pesquisa em Arte tem como objeto uma ação em que @ próprio@ pesquisador@ está atuando. Assim, o cuidado com o registro se complexifica, uma vez que há um hiato de tempo entre a observação e o registro, devendo este ser feito de várias maneiras: por meio de relatos escritos, anotação de planejamento e memória das ações, por gravação e filmagem, enfim, todas as formas que possam ser disponibilizadas para que os dados possam ser levantados com confiabilidade. (PIMENTEL, 2015, p.90)

Nesta fase do processo criativo, artístico e coletivo, percebi o quanto os alunos absorveram das ações proporcionadas. A cada etapa foi oferecida a oportunidade de refletir e se posicionar criticamente frente à experiência de participar do processo criativo, numa perspectiva de atingir o objetivo, e que orienta esta pesquisa, valorizando o direito de fala dos alunos:

A auto-orientação de si, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si), torna-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural, isto é, numa história coletiva. Essa capacidade criadora, associada às outras dimensões de nosso ser humano, apresenta-se como um objetivo educativo maior que só pode enriquecer nossas tradições educativas de transmissão e de conformização, que têm seu valor específico. (JOSSO, 2007, p.430)

Figura 6 – Colaboradora performando suas emoções



Fonte: Arquivo dos autores (2022).

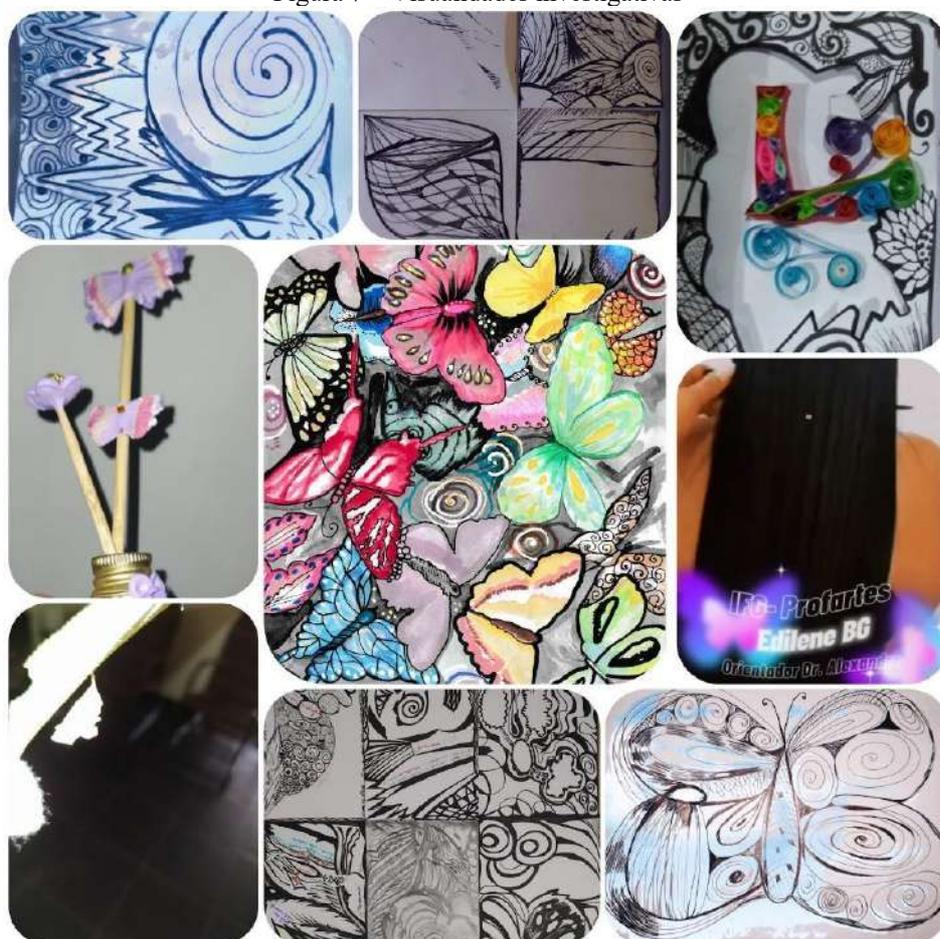
Voejar visualidades

O processo de metamorfose exige muito esforço e enfrenta muitas dificuldades. Dentro do casulo, a lagarta desintegra todos os seus tecidos que são utilizados para alimentar as células. A partir disso, ocorre a formação das asas, antenas, pernas, olhos, genitais e todas as características de uma borboleta. Com o crescimento das asas, o espaço no casulo fica apertado, sendo que, ao sair do recinto, a borboleta precisa fazer muita força. Para facilitar a saída, suas asas saem molhadas e enrugadas. No mais, é liberado um fluido que dissolve os fios de seda, desfazendo o casulo e

fortalecendo as asas que, em seguida, se expandem. (DRUMOND, Guia Animal, 2021)

O voejar para a borboleta significa pequenos voos de forma experimental, o começar a voar, a bater asas. Na investigação essa etapa é dedicada à expressividade artística produzida por mim durante o estudo, como desenhos, mapas mentais e fotos (Figura 7) . “A experiência estética em arte está relacionada à especificidade de seu material, ao fazer e ao fruir artísticos. Arte é uma experiência consumatória porque consome o sujeito vitalmente em sua ação artística.” (PIMENTEL, 2015, p.94)

Figura 7 – Visualidades investigativas



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Esse é o momento reservado aos participantes para que percebam que a liberdade é conquistada e que podem fazer voos cada vez maiores rumo à autonomia. Por isso realizamos rodas de conversa reflexiva, debatendo questões, de modo coletivo, exercitando a criticidade e a criatividade. Segundo Paulo Freire (1987, p. 87), "a educação não transforma



o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo.” Durante esse processo criativo, pude observar uma mudança sutil, mas que foi percebida pela turma e pela coordenação do colégio em relação ao convívio da sala de aula do 3º ano C, pois antes os alunos eram individualistas, brigavam o tempo todo entre si, no final dos nove encontros/aulas a turma se reconhecia como unida.

Considerações provisórias

Somos criativos, mas, para alguns, a criatividade pode estar num período de incubação, enquanto, para outros, em pleno acontecimento. Por este motivo o processo criativo artístico e coletivo é algo que mexe tanto com a subjetividade dos participantes, de modo sensível, por considerar a individualidade imersa na coletividade.

O encontro com as narrativas de vida proporcionou a esses estudantes da Educação de Jovens e Adultos o conhecimento de si, a partir do outro, ao estabelecer conexões com sua própria criatividade, passando pelas lembranças da infância às poéticas da vida cotidiana. A representação de si trouxe para o debate a diversidade como parte da própria cultura e essência da vida em sociedade, mas também a sensação de pertencimento. Os alunos perceberam que por meio de opiniões conflitantes é possível chegar à negociação de problemas coletivos.

O processo criativo artístico e coletivo proporcionou aos participantes experiências criativas, o que os levou a relacionar as visualidades do seu cotidiano – e de suas histórias – em suas criações poéticas, bem como à reflexão sobre a arte contemporânea e à intervenção artística no espaço escolar, que é público.



Referências

ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística**. ES: Universidad Pública de Navarra, 2008.

BARBOSA, Ana Mae T. B. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação e Realidade**, n. 20(2), p. 9-17, jul./dez. 1995.

BORROR, Donald J.; DELONG, Dwight M. **Introdução ao estudo dos insetos**. São Paulo: Edgard Blucher, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

CAMARGO-BORGES, C. Criatividade e imaginação: a pesquisa como transformação do mundo! ARJ – Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Artes, v. 7, n. 2, 26 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/21300>

COSTA, Cleide e IDE, Sergio e SIMONKA, Carlos Estevão. **Insetos Imaturos: Metamorfose e Identificação**. Ribeirão Preto, SP: Holos. Acesso em: 23 set.2022. 2006

COUTINHO, Rejane Galvão. **Vivências e experiências a partir do contato com a arte**. Disponível em: <https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/documentos.aspx?menu=2&projeto=2> Acesso em: 03 de maio de 2022.

DRUMOND, Joana. Metamorfose das borboletas: veja as fases do ciclo de vida. **Guia Animal 824**. 2021. São Paulo. Disponível em: <https://guiaanimal.net/articles/824>. Acesso em 06/08/2022.

FERRACINI, Renato. A potência das metáforas de trabalho. In: _____. **Ensaio de atuação**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2013. p. 39- 47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, M.; REIS, R.; TORRES, A. A Permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no Sertão Alagoano. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24963, 2021. DOI: 10.18593/r. v46.24963.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. 705p. Etapa Ensino Médio

GUIMARÃES, Alexandre. **Avessos da docência em artes visuais**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8170>. Acesso em 05/07/2022

HORTA, E. P. S. **Desenho inscrito no corpo**. 2010. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS8DNH8A>. Acesso em 05/07/2022.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p.125-134.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

MERGY, Clémence. O processo criativo como fábrica de inovação. In: D'AURIA, Caroline. **Design e escola: projetar o futuro** [et al.]. Tradução de Eloise de Vylder. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021. p. 35-63.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. **OuvirOUver**, v.11, n.1, 2015, p.88-98. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/3270>. Acesso em 21/08/2018.

RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini; FREITAS, André Victor Lucci. **Manual de monitoramento ambiental usando borboletas e libélulas** - Reserva Extrativista do Alto Juruá. Campinas, SP. 2003. 36 f. ISBN: 85-86572-13-6. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264672666_Manual_de_Monitoramento_Ambiental_Usando_Borboletas_e_Libélulas_Reserva_Extrativista_do_Alto_Juruá. Acesso em 06/08/2022.

RANCIÈRE J. **A partilha do Sensível: estética e política**. Tradução: Mônica Costa Netto. 2a Ed, São Paulo; Editora 34, 2009. p.72.



RECKEL, Dhessica Soares Bueno. **Levantamento de informações sobre as campanhas educativas para o equilíbrio ambiental para a produção de cartas.** 2021. 68 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Instituto Federal do Espírito Santo, Santa Teresa, 2021.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

VIEIRA, Rosemary S; MOTTA Catarina; AGRA; Daniela Brito. **Observando borboletas:** Uma experiência para o monitoramento de fauna em Unidades de Conservação. Manaus. 2010. Editora Inpa. CDD 19. ed. 595.789. ISBN on-line: 978-85-211-0060-7. Disponível em :
https://ppbio.inpa.gov.br/sites/default/files/livreto_observando%20borbs_ebook.pdf
Acesso em 06/08/2022.



MÚSICA DO FOLCLORE GOIANO: COLETÂNEA DE COMPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA BANDAS MARCIAIS ESCOLARES

Erivelto Fraga dos Santos¹

Cristiano Aparecido da Costa²

Resumo

Esta é uma pesquisa em andamento e está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) do Instituto Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia. O objetivo deste trabalho é resgatar e promover a reflexão histórica e cultural do aluno, através das músicas do folclore goiano, como práticas de conjunto, envolvendo Bandas Marciais escolares. Propõe-se apresentar, neste trabalho, composições didáticas como ferramenta de ensino de música buscando resgatar as tradições da cultura goiana. As vivências serão realizadas na banda marcial do CEPMG- Major Oscar Alvelos na cidade de Goiânia. Nesse contexto as composições didáticas fazem parte da estratégia de ensino musical, respeitando a heterogeneidade do grupo e atendendo as necessidades técnico - musicais do aluno. O conteúdo que serve de contraponto ao tema dessa pesquisa são as mídias e as tecnologias, pois como vivemos numa sociedade de consumo, isto contribui como base para uma discussão crítica, que poderá apontar para a necessidade de ampliação do repertório musical e cultural dos jovens. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, fundamentada teoricamente nas concepções da teoria Crítica Frankfurtiana.

Palavras-chave: Música Folclórica Goiana; Indústria Cultural; Banda Marcial; Coletânea de Composições³

Abstract

This is ongoing research and is being developed at the Professional Master's degree in Arts (ProfArtes) of the Federal Institute of Goiás, Campus Aparecida de Goiânia. The objective of this work is to rescue and promote the historical and cultural reflection of the student, through the songs of Goiano folklore, as set practices, involving school Martial Bands. It is proposed to present, in this work, didactic compositions as a teaching tool of music seeking to rescue the traditions of Goiás culture. The experiences will be carried out in the martial

¹ Mestrando em Artes/Música pelo (ProfArtes - IFG). Licenciado em Educação Musical Pela (EMAC-UFG) docente em Nível Fundamental e Médio na SEDUC-GO Área de Educação Musical/Banda. E-mail: vetafraga39@gmail.com

² Pós-Doutorado e Doutorado em Educação (UFG). Mestre em Música – Educação Musical (UFG). Graduado em Educação Artística (UFG). Docente em Nível Médio e Superior na área de Educação Musical e Orientador no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Artes (ProfArtes – IFG). E-mail: cristiano.costa@ifg.edu.br

³ Genericamente, banda é um conjunto musical formado por instrumentos de sopro e percussão. Sua instrumentação moderna começou a se estruturar na França quando Jean Baptiste Lully (1632-1687), no reinado de Luís XIV (1638-1715), substituiu por oboés e fagotes as antigas charamelas e dulcianas. Nesta época, as bandas de música atuavam basicamente nas cortes e nas igrejas da elite aristocrática, sem a conotação de conjunto popular que possui hoje (BINDER 2006, p. 8)



band of CEPMG-Major Oscar Alvelos in the city of Goiânia. In this context, didactic compositions are part of the musical teaching strategy, respecting the heterogeneity of the group and meeting the technical - musical needs of the student. The content that serves as a counterpoint to the theme of this research are the media and technologies, because as we live in a consumer society, this contributes as a basis for a critical discussion, which may point to the need to expand the musical and cultural repertoire of young people. This is bibliographic research with a qualitative approach, based theoretically on the conceptions of Frankfurtian Critical Theory.

Keywords: Goiana Folk Music; Cultural Industry; Martial Band; Compilation of Compositions

INTRODUÇÃO

Historicamente, as bandas de música tiveram papel de destaque na sociedade em manifestações musicais culturais e sociais; como exemplo pode ser citado os desfiles cívicos, comemorações, festejos religiosos, dentre outros. Pelo seu caráter histórico, Social e cultural, sempre esteve próxima das camadas populares; possibilitando o acesso democrático aos bens culturais e musicais tanto aos jovens como a toda comunidade a qual está inserida.

Sobre tal aspeto Tinhorão nos diz:

[...] uma das poucas oportunidades que a maioria da população das principais cidades brasileiras tinha de ouvir qualquer espécie de música instrumental, nessa segunda metade do século XIX, era de fato a música domingueira dos coretos das praças ou jardins, proporcionada pelas bandas marciais. Pois foi exatamente pela necessidade de entremear as marchas militares e dobrados com músicas do agrado do público de gosto popular que essas bandas de corporações fardadas começaram a incluir em seus repertórios os gêneros mais em voga àquele tempo, ou seja, as valsas, as polcas, schottisches e mazurcas importadas da Europa para atender aos propósitos da modernidade das novas camadas da pequena burguesia. (Tinhorão 1978 p. 82)

Um fator de grande peso para a democratização da música das classes mais populares no meio urbano foi a presença das bandas marciais as quais foram as grandes responsáveis por um tipo de miscigenação musical, que misturou a estrutura das composições e os instrumentos musicais europeus com as canções populares do Brasil: “Essas bandas que funcionavam precariamente começavam a ser estruturadas com a chegada da Família real, em 1808” (Malaquias, 2020 p.109).

De acordo com Malaquias (2020), o fato da maioria dos músicos integrantes das bandas terem sua origem nas camadas tidas como populares da sociedade, favoreceu um



ambiente de troca cultural espontânea já que o repertório feito por eles tinha uma variedade de estilos bastante eclética que abarcava desde canções militares a música europeia. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância entendermos o contexto histórico social e cultural que envolvia essa tão importante manifestação artístico musical e seus desdobramentos a fim de direcionar nossas práticas pedagógica dentro desses ambientes de ensino tão complexo que são a bandas marciais escolares.

No universo das bandas marciais escolares, várias mudanças têm ocorrido tanto no âmbito das políticas públicas educacionais como de caráter cultural, econômico, tecnológico, midiático e nas relações de trabalho, possivelmente em decorrência do advento da globalização. Pode-se observar que tais mudanças têm afetado o repertório praticado dentro das bandas escolares que já não segue mais um padrão historicamente atribuídas a essas instituições musicais, como as marchas, dobrados, valsas, maxixes e polcas, sendo essas cada vez mais raras, prevalecendo um repertório estandardizado certamente influenciado pela indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985).

Nesse sentido, nos motiva o interesse em buscar compreender quais as implicações dessas mudanças na formação cultural e, em particular, na formação musical dos alunos das bandas escolares, além de verificar como tal produção estaria sendo conduzida nesse ambiente complexo e repleto de contradições que é a escola.

Sobre a formação cultural das populações, Casagrande nos alerta:

Ao atentarmos para a formação cultural das populações, e na especificidade deste estudo, a constituição do gosto musical, parece-nos importante dimensionar as relações entre os estímulos causadores das preferências musicais - principalmente os midiáticos - e suas implicações do ponto de vista formativo, pois se almejamos conceber uma educação com preceitos emancipatórios, responsável por uma atitude mais crítica e ética em seu cotidiano, passa então a ser indispensável atentar para as imposições das mídias/mercado, ainda que estes sutilmente não pareçam produzir tais amarras (Casagrande, 2009, p. 13)

Segundo Casagrande (2009), se almejamos conceber uma educação com preceitos emancipatórios, responsável por uma atitude mais crítica e ética em seu cotidiano, passa então a ser indispensável atentar para as imposições das mídias/mercado, sobre o gosto musical das pessoas. Ao tentarmos explicar a influência da indústria cultural no gosto dos adolescentes, podemos trazer uma expressão usada por Adorno (1986), na qual ele chama de pseudo - individuação. Ele acrescenta que, “[...] a pseudo – individuação por sua vez, os



mantém enquadrados, fazendo – os esquecer que o que eles escutam já é sempre escutado por eles, “pré-dirigido” (Adorno, 1986 p.123).

É de fundamental importância o diagnóstico feito pelos estudiosos da escola de Frankfurt com relação ao poder da mídia frente aos gostos, pois é a partir das discussões estabelecidas que barreiras poderão ser rompidas e a cultura poderá ser elevada.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo identificar, resgatar e promover a reflexão histórica e cultural do aluno através das músicas do folclore goiano como práticas de conjunto envolvendo Bandas Marciais escolares. Propõe-se apresentar composições didáticas como ferramenta de ensino de música, buscando resgatar as tradições da cultura goiana, apresentar e analisar como a Indústria Cultural influencia na formação do gosto musical dos alunos das bandas marciais, ao ponto de influenciar e até mesmo dificultar os conteúdos e metodologias, no que diz respeito ao repertório musical voltado a esse espaço de ensino.

Não se trata do resgate de um gênero musical específico, mas sim do homem como indivíduo se envolvendo com o outro de forma compartilhada promovendo o resgate às raízes culturais de uma região, podendo despertar no indivíduo ou na comunidade a motivação e o interesse sobre a sua própria cultura, tornando-o um cidadão mais sensível e consciente da importância de suas raízes para preservação de sua história.

Como já foi abordado, hoje a grande massa consome apenas aquilo que é imposto pela mídia e que ela julga ser o padrão estético e comportamental. Frente a essa situação como pode-se inserir nas Bandas marciais escolares uma pedagogia musical que vai contrária ao objetivo da Indústria Cultural? Como introduzir um repertório dentro das Bandas que não esteja alinhada com as imposições midiáticas? Como dizer ao aluno que somente tem contato com os produtos dessa indústria que o mundo das artes é algo bem amplo e cheio de possibilidades? Esse é o grande desafio da educação musical atual e uma possibilidade de discutir e proporcionar aos estudantes uma emancipação cultural.

É fato que as bandas musicais escolares são espaços de interação entre os jovens e adolescentes. Eles podem conviver social e individualmente, interagindo de forma democrática e compartilhando tudo aquilo que consomem em seu dia a dia, sendo a música objeto desse consumo, através da facilitação das mídias tecnológicas, como a internet, smartphones, mp4, CD's, mídias sociais, TV e Rádio. Esse ambiente de interação social, com todas as suas possibilidades, também pode ser fator de agravamento pois, potencializam o consumo aos produtos das massas.



Sobre as massas, Freud acrescenta que:

[...] é impulsiva, guiada quase exclusivamente pelo inconsciente; é influenciável e acrítica; caminha prontamente a extremos; para influenciá-las basta repetir a mesma coisa sempre; quer ser dominada e oprimida, o que de forma consequente leva a uma profunda aversão a todos os progressos e inovações”. (Freud, 2011 p. 49)

Por tanto, como as expressões artísticas se voltaram em parte para o entretenimento raso e fútil e cujo o interesse são os lucros, se faz necessário que o ensino de música feitos a partir das bandas marciais com repertório voltado para contexto histórico e social seja um espaço de reflexão e de abertura, que não ignore as expressões provenientes da Indústria Cultural, mas que possa ampliar o repertório dos alunos e que o mesmo possa estabelecer relações de identidade com a obra e o fazer artístico, buscando fugir das armadilhas impostas pelo grande poder capitalista.

Nessa perspectiva, o trabalho se propõe a refletir sob os procedimentos do ensino de instrumento a partir das práticas pedagógicas utilizadas dentro das escolas bem como fomento a ações que promovam o desenvolvimento da cultura do cerrado goiano com ênfase em suas raízes folclóricas e culturais através da sua música como possibilidade de oferecer um ensino musical mais humano, que possa impactar e atravessar os alunos, os sujeitos da experiência.

Espera-se conseguir identificar a música do folclore goiano como material proposto, que possa contribuir com o desenvolvimento musical e sociocultural dos alunos das bandas marciais escolares goianas e entender sua importância pedagógica e metodológica no auxílio ao fazer docente.

DISCUSSÃO

Industria Cultural é um conceito desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer no final do século XIX e início do século XX. Os estudiosos analisaram os impactos dos avanços tecnológicos proporcionados pela Revolução Industrial e o capitalismo no mundo das artes. Tais impactos podem ser observados ainda hoje principalmente com a advento da globalização potencializado pelas mídias e tecnologias.

Sobre o advento da globalização e o domínio midiático, Costa nos diz:



Antes desse aparecimento, no final do sec. XIX e início do sec. XX, para se ouvir música era preciso estar no local onde ela acontecia. A apreciação musical exigia certa entrega, pois era um acontecimento que se dava em momentos específicos. Na atualidade se ouve música a qualquer hora e lugar, independente da vontade; a música imposta pelos meios de comunicação. Nisso, o que fica é a prática de se ouvir, mas não escutar, como se o fenômeno musical fosse um mero pano de fundo para uma realidade de fachada. (Costa, 2016 p. 38)

A música que ouvimos, mesmo de forma não espontânea, está presente em nosso cotidiano nos mais diferentes estilos como: música religiosa, infantil, gospel, erudita, popular entre outros. Podemos notar que a diversidade cultural que influencia a música dentro do contexto social acompanha também os ambientes educacionais que a considera como elemento fundamental na formação do indivíduo assim como as demais áreas do conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. (Brasil, 1998, p.45).

É inegável o potencial que a música enquanto linguagem artística tem dentro do ambiente pedagógico de ensino, e segundo alguns estudiosos é através de sua prática que tanto aspectos subjetivos quanto objetivos podem ser potencializados. Além do mais, se trata de uma manifestação artística de grande importância social e cultural na qual os alunos fazem parte.

Sobre o aspecto Cultural Araújo diz que:

A cultura é uma forma humana de existência, que se inicia junto com a vida da criança e, por isto, pode-se dizer que o desenvolvimento infantil tem como referência de cultura as suas relações com o mundo. Dessa forma, tudo que pensamos, sentimos e fazemos tem relação direta com a cultura que estamos vivenciando, considerando-se assim a cultura como um elemento vivo do qual fazemos parte, construindo valores e modificando-os (Araújo, 2013, p. 09).

De acordo com Araújo (2013), podemos dizer que a cultura é um elemento vivo que se adquire desde os primeiros passos dentro da sociedade na qual se está inserido. É ali que o sujeito se desenvolve enquanto indivíduo social e político tendo como referencial o mundo



circundante onde tudo que acontece tem relação direta com o que se está vivenciando, construindo valores, influenciando e sendo influenciados.

[...] está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época ela é quase que identificada com os meios de comunicação de massa, tais como o rádio, o cinema, a televisão. Ou então, cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida, a seu idioma. (Santos, 1983, p.19)

Assim, Santos (1983) complementa que, quando falamos em cultura, nos remetemos a outros conhecimentos, lugares, espaços, manifestações artísticas, dando ao termo cultura um ar de *status* e sofisticação e de educação elevada, ligando-a diretamente às artes. Desse modo, consideramos como um fator importante e decisivo na vida social e cultural da sociedade atual o surgimento dos meios de comunicação social, trabalhando a favor de uma globalização cultural. Essa globalização cultural tem gerado um repertório cultural que domina as grandes massas, interferindo na transmissão de valores, comportamentos, gostos, ideias e memórias dos grupos sociais, provocando modificações no âmbito da cultura, fazendo com que esta seja cada vez mais midiaticizada. Dessa forma, o que está sendo dito é o que ocorre dentro do ambiente das bandas escolares que a tempos sofre essa influência midiática sobe tudo na escolha de seu repertório. Em um mundo globalizado, tudo acontece com enorme rapidez, e nesse contexto a informação é o bem principal de um indivíduo, embora este não se mostre capaz de assimilar ou administrar toda essa informação

Com base na reflexão que está sendo feita, observamos que o ambiente das bandas escolares com suas características sociais são espaços de interação entre os jovens e adolescentes, onde eles podem conviver social e individualmente, interagindo de forma democrática e compartilhando tudo aquilo que consomem em seu dia a dia. A música é objeto desse consumo, através da facilitação das tecnológicas.

Embora esteja presente nas diversas atividades que congregam jovens e adolescentes, antes, durante e depois das aulas, raramente é objeto de um estudo sistematizado do aprendizado dos elementos dessa linguagem, com vistas ao entendimento aprofundado de sua lógica interna, na direção da formação do bom ouvinte. (Nogueira, 2010 p.124)

Para Nogueira (2010), apesar de a música estar presente dentro do ambiente do ensino escolar, através do convívio de adolescentes e dos jovens que a consomem, raramente



ela é tida como objeto de um estudo sistematizado, impossibilitando assim o diálogo crítico e reflexivo na busca de um bom ouvinte.

Na atual conjuntura social fica ainda mais evidente a responsabilidade e importância do papel do professor enquanto mediador na busca de conhecimento. Haja visto que a informação a cada dia chega com maior velocidade aos alunos através das mídias e tecnologias cada vez mais avançadas. Esse cenário não contempla mais a figura do professor centralizador ou detentor do saber, entretanto, exige dele uma nova postura diante dos avanços tecnológicos revendo e atualizando suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, para Costa (2017, p. 26), “[...] quando se visa educar por meio da música, é preciso haver o compromisso em proporcionar ao indivíduo condições para perceber as contradições sociais para sobre essas criticar”.

Sabemos que o repertório de bandas de música, a tempos, vem sofrendo influências, fazendo que esse, já não seja mais o mesmo repertório que outrora era marcado pelas marchas, polcas, dobrados, frevo, maxixes e valsas etc. Hoje já sofre mudanças provavelmente por influência do repertório midiático próprio da indústria cultural. Assim, faz-se necessário ressaltar que:

Temos um atraso monumental no conhecimento do nosso folclore – e também nossa música popular e erudita. O Brasil ainda não foi descoberto pelos brasileiros! Até hoje não foi criado um acervo nacional de dobrados! Essa nossa tradição e herança musical está se perdendo a cada dia. Não podemos evoluir sem conhecer o nosso passado (Brasil, 2008 p. 63)

A escolha do repertório pode se configurar como fator essencial no desenvolvimento tanto técnico como sociocultural dos alunos que compõe os quadros da banda. Mas estes também precisam obedecer a critérios técnicos que possibilitem uma escolha adequada do material que se deseja trabalhar com esses alunos, pois, sabemos que as bandas escolares têm por característica principal a heterogeneidade por abranger em seu ambiente pedagógico alunos com nível técnico e idades diferentes, tornando complexo essa escolha.

O repertório praticado nas bandas escolares em Goiás nem sempre contribuem para o desenvolvimento estético, técnico e sociocultural dos alunos pois, na maioria dos casos são escolhas feitas pelos regentes e professores sem que se estabeleça critérios que possam oferecer um crescimento efetivo ao grupo. Assim, como orienta Jardim (2008) no Pequeno Guia Prático para o Regente de Banda.

É possível definir e avançar com as linhas de atuação de uma banda de música, banda de concerto, banda sinfônica, grupos camerísticos, bandas marciais, bandas



de metais e tantas outras formações com sopros e percussão, aproveitando um enorme leque de repertório. O regente deve buscar cada vez mais informação, para que saiba explorar ao máximo o potencial de seu grupo e estimulá-lo em seu crescimento técnico e musical, sempre em busca do vínculo direto com o público ao qual o trabalho será destinado. Esse processo chama-se educar. Aliar conhecimento a essas atividades significam colocar à frente de tudo, sempre, o objetivo principal de todo o trabalho – que é, em última análise, a realização musical como atividade básica para a formação sociocultural do ser humano. (Jardim, 2008 p. 19)

O repertório é parte fundamental dentro do contexto de ensino aprendizagem musical das bandas marciais escolares, mas a seleção e organização de repertório, apesar das aparências não é uma tarefa tão simples, uma vez que propor conteúdo de forma didática implica escolher aquilo que se estabelece como digno de ser apresentado e para isso, “os educadores precisam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa”. (Libânio, 2002 p. 28).

Para tanto, os regentes e professores precisam estabelecer um planejamento desse repertório, considerando os aspectos de aprendizagem dos alunos envolvidos, estabelecendo critérios pedagógicos que valorize e potencialize as qualidades do grupo com o uso de arranjos e composições que evidencie a funcionalidade das peças e obras a serem executadas pela banda, dando um sentido de significância estética, social e cultural das obras para os alunos.

Para isso a FUNARTE 2008 - Fundação Nacional de Arte, estabelece uma tabela de parâmetros técnicos para sopros e percussão. O objetivo principal da tabela é proporcionar aos regentes professores, compositores e arranjadores subsídios técnicos para nortear seus trabalhos, sobretudo no que diz respeito ao arranjo e orquestração do repertório que possa ser utilizado nas bandas escolares a fim de proporcionar o desenvolvimento musical das crianças e jovens de forma planejada e segura, sem eliminar etapas fundamentais nesse processo.

Silva orienta que:

O desafio possível está relacionado à possibilidade que os sujeitos beneficiários têm de executar o arranjo (composição) didático sem que este seja extremamente fácil, podendo causar tédio, ou extremamente difícil, podendo causar frustração (Silva, 2016c p. 05).

Para Silva (2016) é essencial que o material pedagógico que se pretende trabalhar com os alunos das bandas tenha uma coerência didática bem delineada, pois este não pode



estar nem muito fácil, nem tão difícil para que assim se estabeleça um equilíbrio pedagógico na prática de ensino aprendizagem, não provocando no aluno o desinteresse.

Compete ao regente e educador ter o cuidado de observar a melhor forma pedagógica de desenvolver o trabalho musical com a banda, de modo a estimular e apoiar o aluno músico em cada etapa de seu aprendizado fomentando sempre um ambiente que promova a interação e o bem-estar do aluno, que o incentive sempre a prática em grupo e que possibilite o acesso a um material pedagógico consistente e que tenha critérios claros e objetivos quanto ao que se pretende alcançar. Para isso é necessário elencar critérios e estratégias pedagógicas de ensino de música, que possam fomentar discussões, crítico - reflexivas, a fim de levar o aluno a refletir sobre os conceitos e o papel da arte no contexto social.

A pesquisa que está sendo desenvolvida tem caráter qualitativo e bibliográfico. Estão sendo feitos estudos e levantamentos de material que darão suporte teórico para as reflexões e críticas sobre Indústria Cultural, Cultura, Músicas Folclóricas Goianas e a relação com as Bandas de Música Escolares. As buscas estão sendo feitas em materiais impressos e em bancos de dados tais como os Periódicos da Capes, revistas especializadas, Catálogos de Teses e Dissertações da Capes. A Teoria Crítica Frankfurtiana é fundamento teórico a partir de autores como: Costa e Zanolla (2020); Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. (1991).

A etapa final da pesquisa será o desenvolvimento de três composições com temáticas de músicas do folclore goiano que estejam em domínio público. A técnica usada para desenvolver as composições compreende os estilos “Rapsódia”, “Tema e Variações”. A seleção dos temas de músicas folclóricas goianas está em andamento e apenas um foi escolhido ao passo que se deu início a escrita da primeira Composição, sendo essa de nível intermediário, assim como determina os parâmetros técnicos da Fundação Nacional de Arte - FUNARTE, que estabelece os diferentes níveis de dificuldade técnica, sendo o nível 1 – iniciante e o 3 – intermediário.

Fundação Nacional de Arte, estabelece uma tabela de parâmetros técnicos para sopros e percussão, tal Tabela está estruturada para fornecer a regentes, compositores e professores de instrumentos de sopro e percussão os seguintes parâmetros, que podem ser classificados por cinco diferentes níveis de classificação do repertório, sendo o nível 1 o iniciante e o 5 o mais avançado (Brasil, 2008 pg. 38).

Para a escolha dessas músicas, alguns critérios iniciais foram estabelecidos: funcionalidade técnica pedagógica que possam contemplar características como não ultrapassar uma oitava; armadura de clave que não ultrapasse três alterações (3 b bemóis; 3



sustentados); uso de compassos simples (4/4. 2/4. 3/4) uso de ritmos simples (no máximo semicolcheia); que a letra da música (se for o caso) esteja coerente com a linguagem pedagógica respeitando a faixa etária dos alunos e o uso de melodias que possam ser fáceis e possibilitem fazer variações aplicáveis técnica e pedagogicamente ao grupo de alunos das bandas. Esse trabalho está em fase de levantamento e estudo de bibliografia e construção textual

CONSIDERAÇÕES

Espero a partir dessa pesquisa, contribuir para a discussão sobre a música do folclore goiano que por muito tempo, e em algumas situações, ainda é posta em segunda plano em espaços onde o repertório feito nas bandas é caracterizado pela predominância de músicas “midiáticas”, e que os alunos tenham uma mudança de mentalidade reflexiva em relação às próprias raízes e a própria identidade cultural e que o mesmo possa ser um disseminador dessa ideia para toda a comunidade escolar.

É importante ressaltar que no contexto da comunicação também há outras formas de aprendizagem da cultura e o ensino musical através das bandas marciais escolares é apenas uma parte onde ocorre a aprendizagem cultural do aluno. A partir dessas considerações, acredita-se, que é um tema relevante que pode levantar reflexões e discussões que possam vir a contribuir com o despertar da consciência coletiva sobre a importância das raízes culturais. O resgate as raízes culturais de uma região poderão despertar no indivíduo a motivação e o interesse sobre a sua própria cultura, tornando-o um cidadão mais sensível e consciente da importância de suas raízes para preservação de sua história.

É possível educar musicalmente dentro das bandas escolares utilizando o repertório proposto nesse trabalho (música do folclore goiano), já que nossos alunos consomem os produtos da Indústria Cultural de maneira massiva? Podemos concluir que sim, basta que estabeleçamos critérios e estratégias pedagógicas de ensino de música, que possam fomentar discussões, estabelecendo relações, a fim de levar o aluno a refletir sobre os conceitos e o papel da arte no contexto social, dentre elas, as músicas feitas nos espaços de bandas escolares, incentivando-os a busca pela emancipação, como indivíduos críticos e reflexivos, protagonista de sua própria história.



Referências

ADORNO, W. T. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996. Dez. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Abreu.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAUJO, Caroline Pereira. **O folclore infantil brasileiro na ampliação do repertório cultural da criança na educação infantil**. Curitiba: 2013 MEC/UFPR - Especialização em docência na educação infantil

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas Militares no Brasil**: difusão e organização entre 1808 – 1889. São Paulo: 2006, UNESP – Dissertação de Mestrado;

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Cristiano Aparecido; ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (orgs) **Cultura, Arte, Técnica e Educação**. Pesquisas e análises críticas – 1 ed – Goiás: MC&G Editorial: UFG 2020

COSTA, Cristiano Aparecido da; **Educação, Música e Formação Humana**: Contradições da Cultura a Luz da Teoria Adorniana [manuscrito] /Cristiano Aparecido da Costa – 2017 160 f. Orientador: Profa. Dra. Silvia Rosa da Silva Zanolla. Tese (Doutorado) – UFG; Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia 2017.

CNF; Comissão Nacional de Folclore – **Carta do Folclore Brasileiro** - VIII Congresso Brasileiro de Folclore, 8., reunindo em Salvador. Bahia; 12 a 16 dezembro 1995 anais... Salvador: UNESCO:

CASAGRANDE; Jaques Luís: **A influência da Indústria Cultural nas Preferências Musicais de Adolescentes do Ensino Fundamental e Médio**, Dissertação de Mestrado – UFC –Faculdade de Educação. Fortaleza Ceará. 2009

FREUD. Sigmund; **Obras Completas - Psicologia das Massas e análise do Eu e outros textos**, (1920-1923) Tradução de Paulo Cesar de Souza; VOLUME. 15 São Paulo: Companhia das Letras. 2011

JARDIM, Marcelo (org.) **Pequeno Guia Prático para Regente de Banda**, Vol I. Brasília: FUNARTE; 2008.



LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1990.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido: **Introdução ao Folclore Musical: Perspectivas e Abordagens** / Curitiba: InterSaberes.2020.

MINAYO. M.C.S. **Análise Qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade.** Revista Ciência e Saúde Coletiva.pg. 621- 626. 2012

NOGUEIRA, Monique Andries; **A Música nos Currículos de Pedagogia: Espaço em Disputa.** Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Goiânia.2010

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 6ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense S.A.,1983.

SILVA, Alex Araújo. **MAD: O Método de Arranjo Didático.** In: XIII Encontro Regional da ABEM, 6., 2016. Teresina. Anais... Teresina: ABEM, 2016c, p. 1-9.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (orgs) **Educação Cultura, Diversidade e Formação.** Série, As dimensões da Formação Humana – 1 ed – Campinas SP: Mercado de Letras, 2016



SONS NA ESCOLA: EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DE PERCURSOS TEMÁTICOS

Gisele Alves Ramos¹
Éliton Perpétuo Rosa Pereira²

Resumo

O presente texto aponta discussões, relacionadas à pesquisa em andamento do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, que emergiram da necessidade de pensar um ensino musical capaz de integrar as exigências curriculares e político-pedagógicas escolares com as práticas artístico-musicais e o repertório trabalhado na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, em Goiânia. Buscou-se conduzir o trabalho a partir de temas – aqui chamados de percursos temáticos – a fim de proporcionar aos educandos vivências significativas em música. O estudo é realizado sob a perspectiva da abordagem qualitativa, de caráter descritivo e propositivo, no qual grande parte dos dados coletados procedem da investigação do ambiente escolar que é tido como fonte direta de pesquisa. A discussão é elaborada em diálogo com as autoras Luciana Del-Ben, Maura Penna, Ana-Mae Barbosa e Bell Hooks, também com os autores Paulo Freire e Keith Swanwick. Como resultado, está sendo desenvolvida uma proposta pedagógica musical voltada para docentes que trabalham com a linguagem artística música na educação básica. Pesquisa desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio de bolsa.

Palavras-chave: Educação Musical. Escola. Práticas Artísticas. Percursos Temáticos.

SOUNDS IN SCHOOL: MUSICAL EDUCATION BASED ON THEMATIC PATHWAYS

Abstract:

The present text points out discussions, related to the ongoing research of the Professional Master in Arts - PROFARTES, which emerged from the need to think about a musical education capable of integrating the curricular and political-pedagogical requirements of the school with the artistic-musical practices and the repertoire worked on in Municipal School Pedro Ciríaco de Oliveira, in Goiânia. We sought to conduct the work from themes - here called thematic paths - in order to provide students with meaningful experiences in music. The study is carried out from the perspective of a qualitative approach, with a descriptive and propositional character, in which most of the data collected come from

¹ Mestranda em Ensino de Artes (IFG – Campus Aparecida de Goiânia). Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (FABEC). Licenciada em Educação Musical (EMAC – UFG). Professora regente (PE-II) na SME – Município de Goiânia. Tem experiência em Educação Musical, Musicalização Escolar, Canto Coral, Performance Musical (piano). *E-mail:* giselealves.salademusica@gmail.com.

² Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Santiago de Compostela - Espanha). Mestre em Música (EMAC-UFG). Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RJ). Licenciado em Música (EMAC-UFG). No IFG/Brasil atua na Licenciatura em Música e no Mestrado ProfArtes. Tem experiência em Educação Musical, Canto Coral e Formação de Professores. *E-mail:* eliton.pereira@ifg.edu.br.



the investigation of the school environment, which is considered a direct source of research. The discussion is elaborated in dialogue with the authors Luciana Del-Ben, Maura Penna, Ana-Mae Barbosa and Bell Hooks, also with the authors Paulo Freire and Keith Swanwick. As a result, a musical pedagogical proposal is being developed aimed at teachers who work with the artistic language of music in basic education. Research developed with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES), through a scholarship.

Keywords: Music Education. School. Artistic Practices. Thematic Paths.

INTRODUÇÃO

Esse artigo refere-se à pesquisa em andamento desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), inserida no campo da investigação em Arte, na subárea Música. O estudo é relacionado a como fui formatando minha prática docente nos anos de 2016 a 2019 na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, no município de Goiânia. São reflexões e proposições acerca dos processos de ensino de música conduzidos nesta escola a partir de temas – aqui denominados de *percursos temáticos* – que se constituíram com o intuito de integrar o currículo da disciplina de arte na linguagem música, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as práticas artísticas e o repertório musical trabalhado.

Quando comecei a lecionar em 2015 na escola mencionada, a Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) em Goiânia ainda era organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (PORCIÚNCULA, 2002). Naquele período, atendia os estudantes dos Ciclos 1 e 2, que atualmente equivalem às turmas do 1º aos 6º anos. Nesta instituição, a equipe diretiva e pedagógica primava pelas ações e projetos previstos no PPP, incentivando que os professores trabalhassem as temáticas propostas em suas disciplinas. Concomitantemente a essas incumbências pedagógicas, o horário escolar contava com duas horas/aulas semanais denominadas de reagrupamento. Nesses momentos as turmas se mesclavam e tinham aulas em formatos diferenciados de acordo com a necessidade dos estudantes, e nessa configuração começaram a ser oferecidas as aulas de canto coral aos educandos do Ciclo 2, que em seguida recebeu o nome de Coral Canta Criança.

Diante de tais demandas, comecei a pensar numa forma de conduzir o ensino de música durante o ano letivo a partir de temas de trabalho, de modo que fossem integrados os conteúdos de música previstos no currículo, as ações definidas no PPP da escola, as



práticas artístico-musicais desenvolvidas nas aulas do componente curricular Arte na linguagem música e o repertório trabalhado com o grupo de canto coral no horário do reagrupamento. Assim, busquei proporcionar aos educandos vivências significativas em música a partir do ensino direcionado pelos *percursos temáticos*.

A intenção não é enquadrar o trabalho empírico já realizado em uma teoria a qual ele não seguiu desde o início, mas dialogar com aspectos e conceitos trazidos por autores da educação como Paulo Freire (1987) e Bell Hooks (2017), com a arte-educadora Ana-Mae Barbosa (2010), e com educadores musicais como Keith Swanwick (2003), Maura Penna (2011) e Luciana Del-Ben (2015).

Com base na reflexão do tema de investigação em diálogo principalmente com os autores citados, novas indagações começam a tomar forma e ganhar complexidade. Assim, emergiram questionamentos que me levaram a delimitar o problema desta pesquisa, a saber: Como construir uma concepção de educação musical por meio de *percursos temáticos* que integrem currículo, PPP, práticas artísticas e repertório? Como propor uma educação musical no contexto escolar, numa perspectiva de educação crítica e emancipatória? Em que ponto as práticas artísticas desenvolvidas através de *percursos temáticos* têm relação com os ‘temas geradores’ de Paulo Freire? Como o trabalho conduzido por *percursos temáticos* podem contribuir para que o ensino de música na escola produza sentido efetivo para os estudantes?

Por conseguinte, ao considerar essa forma de trabalhar a linguagem artística música, o objetivo principal dessa pesquisa em andamento é compreender como o trabalho conduzido por *percursos temáticos* pode contribuir para um efetivo ensino de música no contexto escolar. Os objetivos específicos são: explicitar os *percursos temáticos* e as práticas artísticas desenvolvidas na Escola Municipal Pedro Ciriaco de Oliveira nos anos de 2016 a 2019; sistematizar e discutir os aportes teóricos, entre eles o tema gerador de Paulo Freire, a partir de suas relações com a área da educação musical; e elaborar um material pedagógico voltado para aplicação de *percursos temáticos* no ensino de música nas escolas.

Posto isto, a pesquisa é realizada sob a perspectiva da abordagem qualitativa, de caráter descritivo e propositivo, no qual grande parte dos dados coletados são provenientes da investigação do ambiente escolar que é tido aqui como fonte direta de pesquisa. Isto proporciona um maior contato com a situação que está sendo investigada, pois busca um entendimento das circunstâncias estudadas para posterior comparação da



análise dos materiais levantados durante esse processo com as hipóteses formuladas, culminando com a produção de uma proposta pedagógico-musical.

A seguir, o artigo apresenta em sua estrutura: a revisão de literatura que fundamenta o estudo; posteriormente a metodologia que define a condução da pesquisa; logo depois a discussão e apresentação dos *percursos temáticos*; e por fim a conclusão prévia da pesquisa que está em desenvolvimento.

REVISÃO DE LITERATURA

Abranger as exigências do ensino de música na escola regular da rede pública não é uma tarefa fácil, uma vez que diversos fatores influenciam, como estrutura física e recursos materiais disponíveis, número de alunos por turma, faixa etária dos estudantes, quantidade de horas/aulas semanais, espaço na carga horária destinado para planejamento e estudo do docente, entre outros. Ademais, antes de estabelecer os conteúdos e abordagens metodológicas, é importante que o educador observe o contexto analisando aspectos sociais, históricos, culturais, educacionais e musicais, numa constante avaliação e reflexão a fim de consolidar um verdadeiro processo educativo em música (PENNA, 2011). O trabalho realizado na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira a partir de *percursos temáticos* surgiu da necessidade de pensar um ensino musical de modo que fosse possível integrar as demandas escolares do ano letivo, para que os educandos pudessem desfrutar de vivências significativas em música e encontrar sentido no que se é estudado. Tais demandas destacadas nessa pesquisa são: os conteúdos presentes no currículo da disciplina Arte na linguagem artística música, as ações e projetos presentes no PPP da escola, as práticas artísticas desenvolvidas nas aulas de música, e o repertório musical trabalhado no horário do reagrupamento com o Coral Canta Criança. Tendo em vista o que já foi exposto, a discussão é estruturada em diálogo com autores da educação, da arte-educação e da educação musical.

Na educação, são abordados Paulo Freire (1987) e Bell Hooks (2017) que apontam para uma educação como prática da liberdade. Em relação ao pensamento freireano, são trazidas muitas contribuições para o delineamento do trabalho, principalmente quando direciona para uma educação com enfoque na formação humana dos estudantes (FREIRE, 1987). No momento em que a formação humana do aluno passa a ser um dos pontos centrais, são criadas condições para que este possa descobrir-se como sujeito de sua



própria história, numa contínua recriação de mundo, a partir da construção e reelaboração do conhecimento (FREIRE, 1987). Seguindo na reflexão do autor, sugere-se que o educador adote uma postura dialógica e contextualize a ação educativa com a realidade em que o aluno está inserido, para que se concretize uma educação libertadora. É nesta dialogicidade que Freire acreditava ser possível desenvolver a verdadeira autonomia dos sujeitos, para assim tornarem-se seres livres, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44).

Ao pensar nessa formação integral do aluno, com uma educação pautada na busca curiosa e dialógica que surge uma relação da abordagem pedagógica realizada na escola mencionada com os ‘temas geradores’ de Paulo Freire (1987). Essa proposta de investigação a partir da temática sugerida “se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora” (FREIRE, 1987, p. 86). Desse modo, os ‘temas geradores’ podem funcionar como um dos possíveis recursos pedagógicos condutores dos *percursos temáticos* utilizados no processo do ensino de música dessa escola, buscando contribuir com os debates sobre a educação musical na escola regular. O diálogo com os ‘temas geradores’ não é realizado para estabelecer algum tipo de parâmetro, assim como não terá centralidade nas discussões. Esse diálogo é mais um dos que foram proporcionados pela sistematização dos *percursos temáticos*, e pode contribuir no entendimento do que foi desenvolvido de forma empírica.

Decorrendo dessa pedagogia crítica, Bell Hooks (2017) encontrou na didática de Paulo Freire (1987) uma ‘identidade na resistência’, por também acreditar numa educação libertadora. Assim, um aspecto trazido pela autora de alto valor para este trabalho, é “a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (HOOKS, 2017, p.16). Nesse sentido, um ensino prazeroso não anula a seriedade da atividade intelectual, pelo contrário, pode estimular e favorecer o aprendizado. Por conseguinte, a autora destaca que apenas a vontade do professor não é suficiente para ocasionar efetivo entusiasmo, visto que “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros” (HOOKS, 2017, p.17), pois “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2017, p.18). Acreditamos que as aulas do componente curricular Arte constituem-se num espaço propício para despertar o prazer de aprender, ensinar e trocar conhecimentos no ambiente escolar.



Contudo, o entusiasmo por si só não garante o processo de ensino-aprendizagem, pois é fundamental que haja a organização do que se pretende realizar. Comumente no início do ano letivo, grupo gestor e docentes reúnem-se para o planejamento coletivo nas instituições escolares da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Goiânia. Dentre os objetivos deste planejamento inicial, estão as definições dos projetos e ações que serão trabalhados e que devem compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A importância desse processo é percebida uma vez que “O planejamento curricular é concebido como a espinha dorsal da escola por conter a proposta geral das experiências da aprendizagem que serão incorporadas nos diversos componentes curriculares” (PORCIÚNCULA, 2002, p.89). Assim, na busca por organizar o ensino de música da Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, de modo a integrar as exigências do currículo, os projetos e ações do PPP da instituição escolar, as práticas artísticas e o repertório proposto, chegamos ao trabalho a partir de *percursos temáticos*.

No campo da arte-educação, um dos caminhos trilhados se constitui no contato dos estudantes com as linguagens artísticas através da apreciação, da contextualização e do fazer artístico, não necessariamente nessa sequência, consolidando-se nas bases da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998, p. 92). A Abordagem Triangular é a proposta adotada pela SME de Goiânia para o ensino de arte nas quatro linguagens – artes visuais, dança, música e teatro – (GOIÂNIA, 2019), por isso norteia as atividades de música da escola em estudo e conseqüentemente orienta os *percursos temáticos*. Indo de encontro com pesquisadores da área de educação musical, Keith Swanwick discute e propõe um ensino de música que busca ampliar o desenvolvimento musical dos indivíduos, fazendo considerações a respeito do valor e da função da música em suas várias camadas da experiência musical, uma vez que “A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (2003, p. 18). Nessa direção, o autor aponta para a importância de os estudantes passarem pelas atividades de composição, execução e apreciação musical (SWANWICK, 2003, p.92), inclusive são evidenciados aqui vínculos com a Abordagem Triangular.

As ações pautadas na Abordagem Triangular caracterizam-se “numa referência para o como se aprende e não um modelo para o que se aprende” (PEIXE, 2010, p. 188), possibilitando que o educador proponha um ensino de arte dinâmico e transformador de acordo com a realidade do ambiente escolar. Do mesmo modo, é considerável ressaltar



que o ensino de música na escola regular tem suas particularidades. A educadora musical Maura Penna traz a relevância que tem o planejamento, a seleção dos conteúdos e das abordagens metodológicas, no sentido de pensar “o que” e “como” ensinar, numa constante reflexão das circunstâncias educacionais (2011, p.14), pois

Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos. (PENNA, 2011, p. 21)

Assim sendo, mais importante do que seguir um método ou uma abordagem para o ensino de música, é imprescindível que o educador seja sensível para perceber as especificidades da escola e dos agrupamentos de estudantes, num planejamento que haja flexibilidade nas ações pedagógicas para se chegar aos objetivos.

A fim de cerzir os pensamentos e proposições dos autores e autoras citados, completo a discussão com a educadora musical Luciana Del-Ben que aponta questionamentos sobre o papel da música na educação básica e como efetivá-la nas escolas, desde sua implementação pela Lei Federal nº 11.769 (BRASIL, 2008), na busca por proporcionar aos estudantes “o desenvolvimento de habilidades amplas, valores e sensibilidades” (DEL-BEN, 2015, p. 134). Na direção de promover um ensino pautado na formação cultural e humana, que tenha sentido para o aluno dentro e fora da escola, Del-Ben ressalta que “não é possível aprender música sem experiência musical ou uma vivência direta da música (seja cantar, tocar, ouvir, compor ou improvisar, por exemplo). Chegar a esse consenso foi uma grande conquista para a área de educação musical.” (DEL-BEN, 2015, p.122). Portanto, as contribuições da música na vida escolar dos estudantes podem se concretizar num ensino conduzido pelos *percursos temáticos*, por favorecerem a integração das demandas escolares através de um ensino musical dinâmico e criativo.

METODOLOGIA

O estudo é realizado sob a perspectiva da abordagem qualitativa, de caráter descritivo e propositivo, no qual grande parte dos dados coletados advêm da investigação do ambiente escolar, tido aqui como fonte direta de pesquisa. Isto proporciona um maior contato com a situação que está sendo investigada, pois busca um entendimento das



circunstâncias estudadas para posterior comparação da análise dos materiais levantados durante esse processo com as hipóteses formuladas, culminando com a elaboração de um produto pedagógico-musical.

A formulação desse estudo dialoga com a abordagem da pesquisa multidimensional como é exposto por Maria Lucia Rodrigues em seu texto *Metodologia Multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin* (2006). Por entendermos, assim como a autora, “que vivemos um momento de máxima saturação deste modelo – de isolamento dos indivíduos, de dissociação dos problemas humanos e, portanto, da divisão dos saberes” (RODRIGUES, 2006, p. 13-14), concordamos que a situação atual nos impõe novos modelos e nova relação com os saberes, antes compartimentalizados. Esse caminho exige disponibilidade na direção de nos desfazer de certas seguranças para encontrar novas possibilidades:

Ora, dispor-se à incertezas requer que se aprenda a repensar com mais liberdade e com mente mais aberta o imprevisto e o risco; implica acolher as diversidades e abandonar o *locus* das resignadas ou conformadas mesmices e dogmatizações; evoca atitudes e posturas investigativas ampliadas e atentas, autocríticas e competentes, menos dominadas por magnetismos do poder, mais comprometidas com a autonomia e a responsabilidade pelas ideias, pelas ações e pela capacidade de contextualizar e englobar (RODRIGUES, 2006, p. 15).

Trilhar pelas incertezas, por mais paradoxal que seja, começa com um certo entendimento de que, fazer o mesmo caminho e percorrê-lo da mesma forma não nos levará, a não ser por acidente, a outros lugares. A prática educacional em artes descrita e analisada nesta pesquisa segue caminhos de experiências, disponibilidades, análises, diálogos e superação de obstáculos, fruto de um planejamento adaptável às situações que emergiam. O texto, acima citado, instiga a pensar como a pesquisa reverbera ou não essa liberdade necessária no nosso tempo para encontrarmos as possibilidades mais adequadas para seguir, lembrando que “toda teoria, de certa forma, tende a ser transitória” (RODRIGUES, 2006, p. 23).

Assim, dentro desta abordagem será feita uma pesquisa multidimensional (RODRIGUES, 2006) por nela encontrar a possibilidade de transitar nos procedimentos que se fizerem necessários para a estruturação das etapas desse trabalho, uma vez que “o método é, ao mesmo tempo, atividade pensante do sujeito e arte, pois expõe a maneira de guiar ou conduzir a razão, conjugar diferentes conhecimentos, assumir ideias e ações”. (RODRIGUES, 2006, p.23). Mais do que uma receita ou um roteiro para direcionar esse



estudo, a pesquisa multidimensional é uma base para o diálogo que precisa de alguma forma ajudar no processo de entendimento e organização da própria investigação. “A teoria da complexidade não será a única resposta para tantas dificuldades e questionamentos, mas, certamente, fundamenta a construção de um método que se faz caminhando e comportando o paradoxo lógico, a incerteza cognitiva e de ação” (RODRIGUES, 2006, p. 19). Esse é um dos possíveis pontos centrais de direcionamento da pesquisa: desenvolver a produção de conhecimento complexo construído no e pelo comportamento capaz de educar e refletir educação.

Na realidade, a complexidade não se limita a um conceito ou as estruturas axiomáticas definitivas; alimenta-se essencialmente de fatos da vida natural, social e por um sistema de pensamento abrangente e flexível, não avesso às incertezas, ao erro, aos conflitos, às transgressões. (RODRIGUES, 2006, p. 22).

Ancorado no pensamento de que a teoria está a serviço do conhecimento, e ainda considerando que o seu desenvolvimento torna possível alcançar entendimento, os principais dados desse estudo serão obtidos a partir do aprofundamento no ensino de arte na linguagem artística música por meio de *percursos temáticos*, praticados na Escola Municipal Pedro Ciriaco de Oliveira nos anos 2016 a 2019. Para tanto, não podemos enquadrar um trabalho desenvolvido desde 2016 em uma teoria a qual ele não seguiu desde o início.

Por isso foi realizado um recorte das práticas artísticas musicais desenvolvidas no contexto da escola citada, tendo por referência a Investigação Educacional Baseada em Artes (IEBA) a partir das concepções levantadas por Tatiana Fernández e Belidson Dias (2017). As formas de investigação sob as perspectivas metodológicas da IEBA favorecem a singularidade da relação entre sujeito e objeto, constituindo-se de maneira complexa e plural, pois ao invés de buscarem soluções, provocam novas compreensões ao indagar e problematizar o objeto de estudo com seus desdobramentos (FERNÁNDEZ e DIAS, 2017, p. 28).

Para uma IEBA é importante compreender que a arte é uma, entre outras formas, de construir saber e conhecimento cultural. E para construir esse tipo de conhecimento é necessário estar disposto a entrar no espaço do “ilógico”, da “suspensão das leis” (FERNÁNDEZ e DIAS, 2017, p. 31).



Tomando a arte como forma de saber e de conhecimento cultural, pretendemos analisar e problematizar as práticas artísticas vivenciadas no ambiente escolar por meio dos *percursos temáticos*. Buscamos também compreender através da IEBA de que maneira essas experiências podem ter afetado os envolvidos, seja a professora pesquisadora, os estudantes e a comunidade escolar, no sentido de “que não podemos esquecer é que a IBA e a IEBA não são um mero conjunto de métodos específicos para investigar, mas formas complexas de entender e atuar no mundo” (FERNÁNDEZ e DIAS, 2017, p. 35).

Ainda como um dos procedimentos técnicos, está em desenvolvimento uma revisão documental primária mencionada por Antonio Carlos Gil:

A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. (GIL, 2008, p. 51)

A partir da análise dos materiais provenientes dos trabalhos com os *percursos temáticos* desenvolvidos nas aulas de música em cada ano letivo mencionado, está em elaboração um produto educacional com base nos dados comparativos, como pretendido nessa pesquisa. Intentamos produzir como produto educacional, um material pedagógico em formato digital (*site* ou *e-book*), alicerçado nos trabalhos com os *percursos temáticos*, para que possa contribuir e abrir caminhos para docentes que queiram trabalhar com a linguagem artística música na educação básica. Juntamente com este produto educacional, está em fase de produção uma proposta pedagógica em forma de artigo, onde é dissertado o estudo das bases teóricas que dão sustentação teórico-metodológica para a pesquisa, com uma apreciação de conceitos que possam dialogar com o trabalho. Para isto, empregamos a pesquisa bibliográfica que “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 51). A discussão está estruturada em diálogo com autores da educação como Paulo Freire e Bell Hooks que apontam para uma educação como prática da liberdade, também com menção ao ‘tema gerador’ proposto por Paulo Freire (1987). No campo da arte-educação, são apontadas as bases da Abordagem Triangular da autora Ana-Mae Barbosa (1998), por ser



a proposta adotada pela Secretaria Municipal de Goiânia (SME) para o ensino de artes nas quatro linguagens (artes visuais, música, teatro e dança), cujo os *percursos temáticos* desenvolvidos se orientam. Também estudamos produções de educadores musicais como Luciana Del-Ben (2015), Maura Penna (2011) e Keith Swanwick (2003) por apresentarem trabalhos, reflexões e questionamentos pertinentes ao ensino musical no âmbito escolar e que perpassam os *percursos temáticos* realizados com os discentes.

Por fim, sintetizando o que foi explicitado, estão em fase conclusiva como produtos finais da pesquisa em andamento, uma proposta pedagógica escrita no formato de artigo complementada com material pedagógico (produto educacional), no qual está em fase de definição se *site* ou *e-book*, resultantes da compreensão da análise das relações entre as práticas artísticas e os processos de ensino em música, sistematizados a partir dos aportes teóricos e suas correlações com a educação musical desenvolvida na escola por meio dos *percursos temáticos*.

DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS *PERCURSOS TEMÁTICOS*

É importante que o ensino de Arte nas escolas seja uma prática criativa e investigativa, estimulando a cognição, a sensibilidade e a imaginação do educando durante o processo de trabalho. Como dito, o ensino empírico em artes descrito e analisado nessa pesquisa ocorreu a partir de um planejamento ajustável às experiências e vivências que surgiram à medida que o caminho foi trilhado com os estudantes. Assim, a metodologia utilizada dialoga com a abordagem da pesquisa multidimensional (RODRIGUES, 2006), pois possibilita transitar nos procedimentos que se fizerem necessários para a estruturação das etapas desse trabalho. Uma vez que os principais dados desse estudo provêm do aprofundamento no contexto do ensino de arte na linguagem artística música por meio de *percursos temáticos*, praticados na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira nos anos 2016 a 2019, o recorte das práticas artísticas musicais desenvolvidas no contexto dessa escola tem por referência a IEBA (FERNÁNDEZ e DIAS, 2017) e a revisão documental primária (GIL, 2008).

Tendo em vista estudos com base nos autores e autoras citados na revisão de literatura, começo avançar na compreensão de como fui formatando minha prática como docente do ensino de música que resultou nos *percursos temáticos*. As atividades aconteceram de modo a contribuir para que o aluno percebesse os vínculos entre os

conteúdos da disciplina, os projetos presentes no PPP da escola, as práticas artísticas e o repertório vivenciado, com intuito de favorecer os processos de ensino e aprendizagem em música. Para elucidar, a seguir estão sintetizados os principais elementos dos *percursos temáticos* desenvolvidos nos anos de 2016 a 2019 na escola mencionada, acompanhados de alguns de seus respectivos registros fotográficos.

Em 2016, dentro do grande tema ‘sustentabilidade’ definido no planejamento pedagógico da escola, procurei abordar os diferentes tipos de sustentabilidade com os estudantes no intuito de ampliar os estudos sobre o assunto, que comumente se concentram nas questões ambientais. Com ênfase nos aspectos da sustentabilidade cultural, em especial nas características da cultura goiana, fauna e flora do bioma cerrado, nos costumes, tradições, culinária, artistas visuais e músicos goianos, os principais objetivos desse *percurso temático* se concentraram em conceituar a sustentabilidade cultural, reconhecer as características da cultura goiana, e vivenciar atividades de contextualização, apreciação e criação dentro do tema proposto. Este *percurso temático* recebeu o título ‘Em cantos de Goiás’. Na Figura 1 podemos observar os alunos do Coral Canta Criança apresentando numa outra instituição diferente da que estudavam, num intercâmbio cultural promovido pela SME de Goiânia, que fez parte das ações do Festival de Arte-Educação realizado na época:

Fig. 1. Coral Canta Criança - Intercâmbio do Festival de Arte-Educação



Fonte: acervo da autora.

Em 2017, os assuntos destacados para o trabalho pedagógico da instituição foram relacionados à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluíram no currículo das escolas de ensino fundamental e médio conteúdos referentes à ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’ (BRASIL, 2003). Nas aulas de música, o estudo concentrou-se na valorização da diversidade cultural brasileira, com destaque para a história e manifestações culturais afro-brasileiras, o combate ao racismo e ao preconceito de qualquer natureza, a riqueza rítmica afro-brasileira, os instrumentos musicais de origem africana, artistas e músicos negros de diferentes gêneros musicais. Esse *percurso temático* sob o título ‘De toda cor’, teve como objetivos principais promover discussões para a sensibilização sobre o preconceito racial e o combate às atitudes discriminatórias, conhecer as influências de origem africana na cultura brasileira, e experienciar atividades de contextualização, apreciação e criação a partir do aprofundamento nos conteúdos de música voltados para a cultura afro-brasileira. A Figura 2 mostra o registro de uma apresentação musical realizada pelo Coral Canta Criança na Escola Municipal Pedro Ciriaco de Oliveira na Semana da Consciência Negra, onde os estudantes também participaram de outras atividades propostas pelos demais docentes.

Fig. 2. Coral Canta Criança – Semana da Consciência Negra



Fonte: acervo da autora.

No ano de 2018, os alunos puderam expandir seus estudos sobre a diversidade da cultura popular das regiões do Brasil. Dessa vez, nas aulas de música foram abordados

elementos da cultura nordestina, suas manifestações folclóricas e populares, literatura de cordel, a questão da seca, do êxodo rural, os principais ritmos difundidos por Luiz Gonzaga como baião, xote e forró, bem como os instrumentos musicais presentes nesses gêneros musicais. Esse *percurso temático* recebeu o mesmo título do livro utilizado como base ‘O Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga’ (AZEVEDO; VIANA e FEITOSA, 2013), cujo os objetivos gerais foram valorizar aspectos da cultura nordestina, interpretar canções de Luiz Gonzaga, e realizar atividades de contextualização, apreciação e criação a partir dos ritmos brasileiros baião, xote e forró. Na Figura 3 os alunos do Ciclo 2 aparecem em uma apresentação musical na festa junina da própria escola, com a presença da comunidade escolar e convidados externos.

Fig. 3. Estudantes do Ciclo 2 – Festa Junina



Fonte: acervo da autora.

Por fim, em 2019, os estudantes tiveram a oportunidade de pesquisar sobre questões referentes ao patrimônio imaterial da cultura brasileira. As atividades de música partiram do aprofundamento no gênero musical samba, sua história e origens, principais tipos, compositores e os instrumentos musicais mais utilizados. Sob o título ‘Se tocar, eu vou sambar!’, os objetivos desse *percurso temático* constituíram-se em estudar a definição de patrimônio imaterial, conhecer exemplos de bens culturais de natureza imaterial, compreender a história e origem do samba, e realizar atividades de

contextualização, apreciação e criação com base nos principais tipos de samba. A Figura 4 mostra a participação do Coral Canta Criança no I Encontro de Corais da SME, realizado no Paço Municipal com a presença e apresentação de outras escolas municipais de Goiânia.

Fig. 4. Coral Canta Criança – I Encontro de Corais da SME de Goiânia



Fonte: acervo da autora.

Conforme apresentado, em cada ano letivo o *percurso temático* vivenciado proporcionou aos educandos e a mim unir as atividades escolares em uma investigação significativa, de maneira dialógica e criativa, no empenho de alcançar um encadeamento de conhecimentos num verdadeiro processo de ensino e aprendizagem em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que essa pesquisa em andamento possa fornecer material teórico, didático e documental para docentes interessados em estabelecer vínculos do ensino de música com os diversos âmbitos da vida dos educandos e do cotidiano escolar. A pesquisa contribui e abre trilhas para docentes que tenham interesse em desenvolver projetos por meio de *percursos temáticos* para trabalhar com a linguagem artística música na educação básica. Portanto, os *percursos temáticos* são propostos como possibilidades de construir



caminhos no ensino de música escolar, onde mesmo com objetivos definidos existe a maleabilidade necessária para adequar às mudanças que irrompem no processo de ensinar e aprender.

Em conformidade com a Resolução n.04/2015/PROFARTES, a modalidade escolhida para a realização do Trabalho de Conclusão e Defesa Pública da pesquisa é a Proposta Pedagógica redigida em forma de artigo, acompanhada de material pedagógico para apoiar as incursões de docentes na aplicação de *percursos temáticos*. O artigo concentrará as fundamentações teóricas da pesquisa, relacionando-as com os dados obtidos a partir da análise do ensino de música realizado pela docente pesquisadora. O produto educacional será disponibilizado em formato de projeto pedagógico-musical digital (em fase de definição se *site* ou *e-book*), centralizado nos trabalhos com os *percursos temáticos* mencionados. Assim, as contribuições predominantes da pesquisa para a música na vida escolar dos estudantes podem ser resumidas pela sistematização de uma abordagem da educação musical que favorece a integração das demandas escolares através do ensino dinâmico e criativo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Lucinda; VIANA, Adelson; FEITOSA, Ana Thaís (Org.). **O Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga**. Fortaleza: IMEPH, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 79-135.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.639/03** de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso: 13/07/2022.

_____. Congresso Nacional. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm . Acesso: 13/07/2022.

_____. Congresso Nacional. **Lei 11.769/08** de 18 de agosto de 2008. Diário Oficial da União. Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm . Acesso: 13/07/2022.

DEL-BEN, Luciana. Música, ensino e Educação Básica. In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B (Org.). **Música e Educação: série diálogos com o som**. Barbacena: EdUEMG, 2015.



FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 27–44, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a infância e adolescência**. p. 54-55. Goiânia: SME, 2019. Disponível em: <https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/categor%20y/23-ensino-fundamental> . Acesso: 13/07/2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PEIXE, Rita. Abordagem Triangular como pressuposto conceitual: Percurso e experiências na elaboração curricular para o Ensino de Arte no município de Concórdia/SC. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011.

PORCIÚNCULA, Zenith Pires de Moraes. **Os “Ciclos de Formação” em Escolas Municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu/Universidade Católica de Goiás, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação).

RODRIGUES, Maria Lucia. Metodologia multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (org.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.



EDUCAÇÃO MUSICAL MULTICULTURALISTA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLINO

Igor Viana Monteiro¹
igorvianapb@hotmail.com
Instituto Federal de Goiás - IFG

Resumo: As reflexões e investigações apresentadas neste texto fazem parte da minha pesquisa, ainda em andamento, do mestrado profissional em Artes – Prof-Artes, cujo objeto de pesquisa é o ensino coletivo de instrumento musical fundado em uma perspectiva multiculturalista crítica. Questionamos o uso diversificado do repertório como único recurso para alcançar uma educação musical multiculturalista como também fomentamos estratégias pedagógicas que preservam as idiosincrasias do grupo. Assente nas concepções de Canen e Oliveira (2002), Barbosa (2020) e Barbosa (2014) objetiva-se dilucidar uma proposta pedagógica educativo musical multiculturalista voltada para as instituições de ensino da rede pública aspirando contribuir no campo da educação musical, sobretudo, do ensino coletivo de instrumento musical.

Palavras-chave: Educação Musical, Multiculturalismo, Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais, Proposta Pedagógica, Ensino de violino.

Resumen: Las reflexiones e investigaciones presentadas en este texto forman parte de mi investigación, aún en curso, en el Máster Profesional en Artes - Prof-Artes, cuyo objeto de investigación es la enseñanza colectiva del instrumento musical a partir de una perspectiva crítica multiculturalista. Cuestionamos el uso diversificado del repertorio como único recurso para lograr una educación musical multiculturalista y también promovemos estrategias pedagógicas que preserven la idiosincrasia del grupo. A partir de los conceptos de Canen y Oliveira (2002), Barbosa (2020) y Barbosa (2014), se pretende explicar una propuesta pedagógica para una educación musical multiculturalista dirigida a las escuelas públicas con el fin de contribuir al campo de la educación musical, especialmente a la enseñanza colectiva de los instrumentos musicales.

Palabras clave: Educación musical, Multiculturalismo, Educación Musical Colectiva con Instrumentos Musicales, Propuesta Pedagógica, Enseñanza del violín.

¹ Educador Musical e Violinista, Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Infantil, idealizador e responsável pelo Projeto de Ensino Coletivo de Violino intitulado "Orquestra Cajuzinhos do Cerrado" o qual foi convidado para participar do 8º Festival Internacional de Música em Trancoso - BA (2019). Coordenou a disciplina de música junto a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Senador Canedo (2017 - 2021), graduado em Licenciatura em Música com habilitação em Violino pela Universidade Federal da Paraíba (2013) onde desenvolveu em seu Trabalho de Conclusão de Curso uma pesquisa acerca do Ensino Coletivo de Instrumento de cordas friccionadas: a contribuição de Alberto Jaffé. Em sua especialização em Docência do Ensino Superior (2016) desenvolveu pesquisa na área das Práticas pedagógicas no contexto da educação musical, já em sua especialização em Educação Infantil(2016) pesquisou e escreveu acerca do Ensino de música no contexto da Educação Infantil: reflexões e práticas. Tem experiência na área da Educação Musical, com ênfase nos seguintes temas: educação musical na escola regular e Ensino Coletivo de Instrumento de Cordas Friccionadas. Atualmente é aluno do Mestrado Profissional em Artes - PROF-Artes, onde desenvolve sua pesquisa na área do ensino coletivo de instrumento musical seguindo uma perspectiva multiculturalista..



Introdução

O PROF-ARTES é uma rede de mestrado Profissional em Artes proposto pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Integra os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB e se trata de uma pós graduação *stricto sensu* que visa a formação continuada de professores que atuam na área das artes do ensino básico da rede pública de educação do Brasil, independente da sua área de formação inicial. Em 2020, foi agregado ao quadro de Instituições Superiores vinculadas ao programa PROF-ARTES o Instituto Federal de Goiás – IFG, por onde está sendo desenvolvida esta pesquisa.

De acordo com a Resolução N° 04/2015 – Prof-Artes as pesquisas a serem realizadas para obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes poderão ser apresentadas em três formatos distintos: uma proposta pedagógica, um processo de criação artística ou uma dissertação a qual deverá seguir a estrutura convencional deste formato de trabalho, lançando mão de todos os elementos que o compõe. (CEART, 2015)

Esta pesquisa se vale do modelo de proposta pedagógica acompanhado por um material pedagógico, elaborando um produto educativo musical de ensino de cordas friccionadas (violino) o qual lança mão da metodologia de ensino coletivo de instrumento como uma alternativa possível para uma prática pedagógica multiculturalista.

Geralmente, podemos perceber a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumento Musical recorrendo ao simples uso diversificado do repertório como alternativa pedagógica basilar para alcançar uma educação musical multiculturalista. Entretanto, volve-se oportuno questionar se apenas o uso do repertório, alheio a um processo de construção de conhecimento reflexivo e crítico sobre o seu uso, é suficiente para caracterizar tal ação pedagógica como multiculturalista. Barbosa (2020) sustenta que:

De maneira geral, este é o caso dos métodos coletivos estadunidenses e brasileiros para banda e orquestra anteriores à década de 1990. Com raras exceções, eles focam, ou mesmo se limitam, à: 1) técnica instrumental, 2) leitura da escrita musical, 3) prática de conjunto e 4) realização de concertos. (p. 43)

Assim, esta pesquisa em andamento tem como objetivo sistematizar uma proposta educativa musical de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (Violino) com base em



uma abordagem multiculturalista a partir de uma perspectiva crítica, com o pensamento no ideal de contribuir para o ensino da arte na educação básica, sobretudo da música, contribuindo com a atuação dos professores de música do estado em que vivo, oxalá de esferas ainda maiores.

Discussão – Proposta Educativo Musical

As limitações presentes no cotidiano das escolas públicas, por conseguinte, na ação pedagógica do corpo docente impulsionaram a reflexão sobre como ofertar um material pedagógico mais completo que estivesse em consonância com as tecnologias digitais da sociedade contemporânea e que fosse utilizado como estratégia para superar as limitações presentes nestes espaços.

En un determinado momento de la historia de la educación podríamos considerar como «nuevas tecnologías» la utilización las tizas de colores, las fotocopiadoras, las pizarras blancas, los reproductores de casete y de CD, los televisores, el vídeo, etc. Pero sin duda los medios más representativos de nuestra actual sociedad son los ordenadores, que nos permiten tanto la utilización de aplicaciones informáticas específicas para el área de música de forma colaborativa como compartir nuestro trabajo a través de Internet. (ROMÁN ÁLVAREZ, 2017, p. 481-482)²

Assim, a criação de dois *E-books* como produtos desta pesquisa se mostrou como uma alternativa ideal, pois “entendemos que as novas tecnologias na educação musical são aquelas baseadas no computador e sua conexão à Rede como o centro de todas as possibilidades que ela oferece, tanto online como offline” (ROMÁN ÁLVAREZ, 2017, p. 482) além de ser mais aprazível para o alunado imerso nestas novas tecnologias digitais e possibilitar a elaboração de aulas com mecanismos diversificados, com maior versatilidade. Ademais, “o *mobile learning* como metodologia de ensino e aprendizagem tornou visíveis as possibilidades oferecidas pelos dispositivos móveis como ferramenta de trabalho e a necessidade de (des)construir a sala de aula como ambiente educativo único”³. (PEDRERA e REVUELTA, 2014, p. 319. *Tradução nossa.*)

² Em um determinado momento da história da educação poderíamos considerar como novas tecnologias a utilização de giz colorido, fotocopiadoras, os quadros brancos, os aparelhos de videocassete e CD, os televisores, os vídeos, etc. Mas sem dúvida os meios mais representativos da nossa atual sociedade são os computadores que nos permitem utilizar programas de informática específicos para a área de música de forma colaborativa e compartilhar nosso trabalho através da internet.

³ El *mobile learning* como metodología de enseñanza y aprendizaje ha hecho visible las posibilidades que ofrecen los dispositivos móviles como herramienta de trabajo y la necesidad de (de)construir el aula como único entorno educativo.



Para melhor compreensão da proposta pedagógica em formato de *E-books* é necessário compreender o que é a tecnologia *Mobile Learning*. Também conhecida como *m-learning*, que significa aprendizagem móvel, é uma metodologia de ensino e aprendizagem que se vale de dispositivos móveis e de suas várias possibilidades dentro do processo de formação além do caráter interativo ofertado pela tecnologia.

A integração de dispositivos digitais que explorem especialmente a mobilidade, com recursos dinâmicos e interativos, em propostas pedagógicas nos parece coerente e pertinente. Uma das possibilidades de ampla utilização dessa perspectiva de mobilidade e interatividade na educação/aprendizagem são os ebooks. (LIMA e BIDARRA, 2015, p. 713).

Esse processo formativo pode ocorrer de maneira totalmente virtual, bem como de forma presencial, contanto que os aparatos eletrônicos sejam utilizados de maneira complementar no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira e Maia (2014)

Os professores, precisam então lidar com as novas formas de aprendizado dos estudantes e propor metodologias em mobile learning que de fato atendam as expectativas desses alunos. Mais do que levar para o ambiente escolar, dispositivos móveis comuns aos estudantes, o professor precisa considerar o que eles esperam com esse uso. É preciso conhecer quais as representações são compartilhadas por esse grupo social, para entender de que modo elas orientam suas práticas em sala de aula. (p. 169)

Assim, os *E-books* foram pensados a partir das experiências vivenciadas na sala de aula da escola pública em um projeto de ensino coletivo de instrumento musical intitulado Cajuzinhos do Cerrado⁴. O processo de criação dos *E-books* foi articulado tanto com as vivências e possibilidades tecnológicas advindas do grupo de estudantes o qual trabalhava, quanto com o direcionamento pedagógico musical pretendido. Vale ressaltar que essa proposta está alicerçada nas concepções de Canen e Oliveira (2002) visando a efetiva prática pedagógica musical multicultural, a qual deve ir além do simples uso diversificado do repertório, contrariando a lógica da educação musical essencialista⁵ presente, sobretudo, no modelo tradicional de ensino de música. Canen e Oliveira (2002) mencionam quatro medidas pedagógicas basilares para promover um ensino multiculturalista:

⁴ <https://www.instagram.com/cajuzinhosdocerrado/>

⁵ Entende-se por educação musical essencialista quando se apresenta uma concepção voltada para os seus próprios conhecimentos, a qual enfoca na assimilação técnica-profissionalizante de elementos musicais. (PENNA, BARROS e MELLO, 2012)



[...] *a construção* (que envolve a produção do conhecimento, por parte do aluno, por intermédio de estratégias que o ajudem a buscar, compartilhar e analisar a informação sobre o pluralismo cultural e as desigualdades); *voz e escolha* (desenvolvimento de atividades democráticas em sala de aula, envolvendo a voz e a escolha dos alunos); *crítica* (envolvendo estratégias que demandem a discussão de valores culturais conflitantes, críticas ao *status quo* e investigação das relações culturais de domínio e marginalização); e, por fim, o *ativismo social* (incentivo a tomadas de posição e ações efetivas, com base nas outras três dimensões, que levem ao ganho de habilidades para uma oposição ativa às condições de desigualdade). (p. 63-64)

Ademais, aludimos os ideais de Barbosa (2020) como concepção fundante no desenvolvimento dessa pesquisa, o qual defende uma “educação musical que busca colaborar com a compreensão dos e das aprendizes quanto ao tempo e o espaço que habitam no mundo e como esses conhecimentos se relacionam com seus valores e atitudes.” (p. 44)

Elementos estruturantes dos *E-Books*

Nesta seção, serão analisados os elementos presentes no material pedagógico desenvolvido. O *E-book* destinado aos professores, dispõe de direcionamentos pedagógicos, exemplos, conceitos e materiais de pesquisa, enquanto o *E-book* em formato de opúsculo voltado para estudantes, dispõe de material elaborado a partir das temáticas trabalhadas, conceitos, partituras e exercícios técnicos, links para buscas complementares, etc.

Estrutura das unidades (capítulos)

A estruturação das unidades teve como arrimo as ideias da pesquisadora Ana Mae Barbosa, explicitados através da Abordagem Triangular, na qual é sustentado a concepção do ensino das artes a partir da ligação de três pontos fundamentais: Apreciação, Contextualização e Prática e “como essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende.” (BARBOSA, 2014, p. XXVII)

Como pode ser observado na imagem seguinte (figura 1), o material para professores foi dividido em três unidades, onde cada uma delas é relacionada ao



repertório, sendo eles: ‘Zero’, ‘Asa Branca’ e ‘Hallelujah’. Considerando a heterogeneidade do grupo, no *E-book* de professores as unidades foram fraccionadas em ‘abordagem comum a todos’, quando se trata de conhecimentos voltados para todo o grupo de estudantes inseridos no processo de ensino aprendizagem; e ‘abordagem por grupos’ quando surge a necessidade de trabalhar conhecimentos específicos de um subgrupo, tendo em conta o nível técnico aproximado, respeitando o processo de desenvolvimento do alunado. Neste material voltado para o corpo docente, poder-se-á perceber a Abordagem Triangular distribuída e organizada dentro dos fracionamentos de cada unidade, estando a apreciação e a contextualização inseridas na ‘Abordagem comum a todos’ e a prática inserida na ‘Abordagem por grupos’, assegurando a todo o grupo de estudantes o contato com os três momentos dialogantes e complementários da Abordagem Triangular.

O *E-book* para estudantes também possui três unidades divididas de acordo com o repertório, com temáticas que atravessam o cotidiano do alunado. Cada unidade apresenta uma instigação, a partir da música, à reflexão sobre as (des)estruturas sociais no que concerne ao racismo, machismo, LGBTQIAPNfobia, xenofobia, etc. A diferença entre os *E-books* está no fraccionamento de cada unidade, no material para estudantes as unidades foram divididas em três aspectos: Apreciação (desenvolver a escuta de maneira mais consciente e crítica), Contextualização (vida e obra de musicistas e músicos, temas transversais) e Prática (elementos musicais e técnica instrumental). Neste material voltado para estudantes, a estruturação das unidades deixa ainda mais explícita a sustentação nos pensamentos da pesquisadora Ana Mae Barbosa.

Figura 1 – Sumário do *e-book* para professores.

Sumário	
Apresentação	03
Unidade 1 - Zero/Liniker	07
Abordagem comum a todos	09
Abordagem por grupos	15
Referências	44
Unidade 2 - Asa Branca/Luiz Gonzaga	45
Abordagem comum a todos	47
Abordagem por grupos	52
Referências	82
Unidade 3 - Hallelujah/ Leonard Cohen	83
Abordagem comum a todos	85
Abordagem por grupos	108
Referências	125
Apêndices	127

Fonte: Imagem tomada pelo autor

Hipermídia, Hipertexto e *Hiperlinks*

Foi utilizado no material pedagógico a hipermídia⁶ como recurso tecnológico capaz de complementar o conhecimento trabalhado em cada unidade. Dentro do universo da hipermídia pode-se destacar os vídeos, áudios e hipertextos⁷ que complementam o

⁶Hipermídia é uma tecnologia que engloba diversos tipos de mídia, como textos, vídeos, áudios, gráficos e etc., gerando interação entre as informações, dispensando uma leitura linear e oferecendo aos leitores autonomia para navegar por vários lugares, segundo seu desejo.

⁷ Hipertexto é um texto não-sequencial e não-linear que faz conexões com outros textos, permitindo ao leitor acesso quase ilimitado a outros textos a partir de suas escolhas. Essa forma textual possibilita que se



conhecimento a ser abordado nas unidades. Em forma de *hiperlinks* e colocados em espaços destacados, quaisquer estudantes podem acessar as informações antes mesmo da leitura disposta no capítulo. Essa medida torna o ambiente interativo e propicia aos estudantes autonomia no processo de absorção do conhecimento.

De acordo com Oliveira e Maia (2014):

O próprio modo como as informações estão dispersas nas redes é substancialmente distinto daquele característico de outros momentos históricos. O hipertexto e sua nova estrutura textual traz a revolução da fluidez, da ausência de linearidade e da descentralização das informações. Nesse cenário, a escola como espaço de construção de saberes, depara-se com uma série de transformações estruturais que acabam por romper com paradigmas educacionais tradicionalmente aceitos. (p. 167)

Ainda que saibamos que “os jovens estão diariamente conectados a ferramentas tecnológicas que possibilitam o acesso a informações instantâneas de tudo que acontece no mundo” e que “a tecnologia está presente na vida desses indivíduos sob as mais variadas formas”, (OLIVEIRA e MAIA, 2014, p. 168) o material pedagógico foi pensado de forma que a falta de conectividade com a internet não comprometa o desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, os *hiperlinks* disponibilizados no material possuem função complementar dos textos já disponibilizados, para que todo estudante tenha acesso aos conteúdos trabalhados e para que, havendo conexão com a internet, esses estudantes consigam navegar por outros espaços buscando a complementação do conhecimento.

integre informações de vários textos a partir de *hiperlinks*, os quais conduzem o leitor a outros lugares, de acordo com suas escolhas.

Figura 2 – *Hiperlinks* do *e-book* para professores.



Fonte: Imagem tomada pelo autor

No *E-book* para professores os *hiperlinks* estão disponibilizados no espaço destinado a ‘abordagem comum a todos’ (FIGURA 2). Já no *E-book* para estudantes os *hiperlinks* foram disponibilizados nos espaços de apreciação e contextualização (FIGURA 3).

Figura 3 – *Hiperlinks do e-book para estudantes.*



Fonte: Imagem tomada pelo autor

Partituras

A criação das partituras surgiu da necessidade de adequação do trabalho em sala de aula. Ensinar música de maneira coletiva requer dos professores estratégias para inserir a todos os alunos no processo de ensino aprendizagem considerando seus níveis técnicos e suas limitações técnico instrumentais. As partituras foram escritas se dividindo ora em



duas vezes, ora em três vezes, o que não inviabiliza o trabalho com apenas uma voz ou também com a criação de mais vozes. Assim, disponibilizou-se as partituras nos materiais para professores e estudantes para corroborar com o trabalho docente a ser realizado. Tendo em conta que essas partituras se tratam de arranjos didáticos, foram realizadas algumas adaptações e reduções nas versões originais, tornando os arranjos das músicas exequíveis para os estudantes.

O processo de feitura dos arranjos levou em conta elementos musicais e técnicos substanciais para o desenvolvimento musical dos estudantes: tonalidade, forma da mão esquerda, fórmulas de compasso, figuras rítmicas, golpes de arco, mudanças de posição, etc. Esse grupo de elementos é o que torna a peça possível de ser executada e, portanto, requer um olhar pedagógico para o alcance dos objetivos almejados.

Outrossim, outro fator importante na construção de arranjos didáticos está relacionado ao estímulo sonoro, como sustenta Flach (2013):

O resultado sonoro era o fator que despertava no aluno a grande vontade de estudar aquela peça, já que o arranjo apresentava alguma semelhança com a obra original, uma música que era, em muitos casos, bastante significativa para esses alunos [...] muitas vezes eu acabava criando alguns desafios técnicos, em relação ao nível do aluno que executaria a peça, por buscar um resultado sonoro mais interessante. Mesmo assim, tinha o cuidado para que o desafio não fosse exagerado e que despertasse uma sensação de “eu quero e eu vou conseguir tocar essa música”. (p.15)

Neste sentido, além de disponibilizar as partituras, o material para professores possui sugestões de trabalhos e estratégias metodológicas que foram utilizadas no processo de construção dos arranjos, a fim de adequar as obras musicais aos níveis técnico musicais encontrados no grupo de estudantes. Ademais, torna-se indispensável o olhar crítico pedagógico do grupo docente na feitura de arranjos didáticos e/ou na utilização de arranjos já disponibilizados, realizando as devidas adequações para o grupo com o qual se pretende trabalhar, “criando diferentes maneiras de executar uma mesma peça: modificando dificuldades técnicas, explorando sonoridades variadas e explorando outras possibilidades de caráter musical para uma mesma peça.” (FLACH, 2013, p.18)

Como se pode notar na figura 4, o recurso utilizado como suporte complementar para o espaço de ‘abordagem por grupos’ (material de professores) e da ‘prática’ (material de estudantes) foram as partituras e sugestões de atividades práticas, que contribuam para o desenvolvimento musical de maneira geral, sem se limitar à prática instrumental.

Figura 4 – Partituras disponibilizadas

ljexá

SUGESTÃO

Após contextualização e prática do ritmo ljexá, os professores podem desenvolver um trabalho com alguma música que possua esse ritmo. Como sugestão traremos a Música "Filhos de Gandhi" do compositor e cantor Gilberto Gil.

MELODIA DA MÚSICA

Violin I **Filhos de Gandhi**
Gilberto Gil
Ar: Igor Viana Monteiro

4

7

11

15

94

Fonte: Imagem tomada pelo autor

Repertório

Como citado anteriormente, os *E-books* tanto para professores quanto para estudantes foram divididos em três unidades, as quais foram estabelecidas a partir de músicas diferentes. A escolha do repertório foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho musical seguindo uma perspectiva multiculturalista. Carregadas de sentido cultural, social e político, as canções propiciam a abertura para um campo de discussões acerca de temática que atravessam o cotidiano do grupo de estudantes, emparelhando-se aos ideais de Barbosa (2020), ao afirmar que:



Uma EMUCIM⁸ brasileira deve ter, além do foco em música, um teor socio-humano sistêmico. Além do ensino da música, ela englobaria a educação 43 pessoal e social do e da aprendiz. Seu foco é a performance musical, mas ela não é seu fim único. Trata-se de uma abordagem realizada em conjuntos musicais que trabalha os aspectos musical, cultural, social, histórico, geográfico, humano e afetivos contidos nos repertórios e presentes no fazer música, relacionando-os com o ser coletivo e pessoal da e do aprendiz. O fazer música inclui tanto o conteúdo como o processo pedagógico, principalmente, o aprender a trabalhar coletivamente. [...] Inicialmente, é uma estrutura triangular que se retroalimenta: 1) conhecimentos sobre música, 2) conhecimentos sobre o mundo e 3) conhecimentos sobre si próprio. (p. 43-44)

A escolha do repertório é fundamental para o processo de ensino aprendizagem, pois servirá de estímulos para o desenvolvimento pedagógico. Partir do universo sociocultural dos estudantes implica, na maior parte das vezes, em maior estímulo para aprender a música e, conseqüentemente, aprender os elementos técnicos musicais ali presentes. Entretanto, essa escolha precisa ser dialogada, pois os professores precisam verificar o nível técnico das canções e adequá-las para os estudantes. Outrossim, os professores também tem a função de ampliar o repertório cultural dos alunos, trazendo novas possibilidades do fazer musical, apresentando diversos gêneros musicais, contemplando períodos da história diferentes, envolvendo músicos e musicistas diversos. Assim, o que deve ocorrer é um acordo entre os sujeitos insertos no cenário de aprendizagem, para que haja além da ampliação do repertório cultural, a troca de experiências musicais dentro do grupo. Tal medida poderá caucionar um trabalho com/para/pelos grupos silenciados e marginalizados.

A primeira música foi a 'Zero', da Cantora Liniker. Uma mulher transgênero e negra, cuja representatividade de grupos silenciados e marginalizados está imbricada em sua figura pública. Uma personalidade que consegue trazer à tona reflexões tão importantes sobre o público LGBTQIAPN+, sobre mulheres e sobre a negritude. A escolha dessa música surgiu com a chegada de um aluno trans no projeto, o qual demonstrou interesse em aprender a tocar alguma música da cantora. Devido ao caráter multiculturalista da proposta de ensino, foram abordadas as temáticas sobre gênero e raça na música, em um trabalho somado à presença de estudantes negros e negras do grupo. Os diálogos, reflexões e críticas foram desenhados a partir da representatividade da

⁸ Sigla utilizada para Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais



cantora no cenário musical, sobretudo na música de concerto, por se tratar de ensino de violino, compreendendo o preconceito estrutural presente na história da música de concerto.

A segunda música trabalhada foi a ‘Asa Branca’, do compositor Luiz Gonzaga. Os motivos que conduziram a escolha dessa música foram variados. Primeiramente, a presença de estudantes nordestinos ou oriundos de famílias nordestinas no projeto os motivou a pedir para tocar a música. Outro aspecto importante foi a presença de uma aluna “filha de Exú”⁹, ou seja, conterrânea do compositor Luiz Gonzaga. Por fim, o último fator motivacional foram os episódios de xenofobia ocorridos dentro da instituição de ensino correlatos aos estudantes nordestinos e nortistas. Seguindo a perspectiva do multiculturalismo, foram abordados através de diálogos em sala de aula questões relacionadas a xenofobia presente na sociedade de maneira geral e também na sociedade brasileira.

A terceira e última música, compondo a unidade três dos *E-books*, foi a música Hallelujah, do compositor canadense Leonard Cohen. Essa música passou por um processo de apropriação das igrejas, alterando sua letra e mantendo os versos que dizem ‘Hallelujah’. Com isso, parte dos alunos e alunas partícipes de credos religiosos demonstraram interesse em aprender a música. O trabalho multiculturalista foi voltado para confutar a intolerância religiosa. A apropriação da música pela igreja foi um tema abordado, o que possibilitou os debates acerca de outras músicas que não cristãs, mas que tem a mesma função de conexão com o divino. Neste sentido, tensionando fomentar as reflexões sobre a intolerância religiosa, foram apresentadas aos estudantes músicas de origem africana e indígena, correlatas àqueles que formaram, e ainda o fazem, a nossa sociedade atual.

Considerações finais

Ainda que se trate de uma pesquisa em andamento, podemos considerar que o desenvolvimento deste produto tem se aproximado do objetivo de sistematizar uma proposta educativa musical de Ensino Coletivo de Instrumento Musical pautando-se numa prática multiculturalista assente em uma perspectiva crítica. De igual modo,

⁹ Expressão utilizada corriqueiramente pela mãe para expressar a naturalidade de sua filha, natural da cidade de Exú- PE.



considera-se positiva a utilização de novas tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem e, por conseguinte, a criação dos *E-books*, pois estes “representam possibilidades expressivas para combinar uma série de expedientes em abordagens pedagógicas, além da integração de disciplinas e da disponibilização de informação (ROOSEN 2012 *apud* LIMA e BIDARRA, 2015, p. 715-716). Outrossim, acredita-se que esse material venha a suprir as limitações materiais presentes no cotidiano escolar, sobretudo das escolas públicas do contexto o qual está sendo desenvolvido a pesquisa.

Entretanto, é importante ressaltar que o material citado anteriormente é uma proposta pedagógica na qual o fazer pedagógico consciente e crítico do grupo de professores torna-se condição *sine qua non* para alcançar uma educação musical multiculturalista. Ademais, para que se tenha melhores resultados com o grupo de estudantes é importante não tomar essa proposta como um método e tampouco enrijecê-la, desconsiderando o contexto no qual estará sendo aplicada. Como expõem Lima e Bidarra (2015) em seu texto, fazendo referência aos estudos de Lima (2011) e Bidarra *et al* (2012),

podemos afirmar que a utilização de dispositivos digitais móveis em processos de ensino e aprendizagem representa uma possível ampliação das práticas pedagógicas. No entanto, não deixa de ser um grande desafio desenvolver metodologias e/ou recursos que representem melhorias nos resultados de aprendizagens e mudanças na educação (p. 716)

Por fim, cabe lembrar que o simples uso diversificado do repertório é apenas o início de um trabalho multiculturalista pois, a “escolha do ‘alimento musical’ e o método utilizado para processá-lo são fundamentais para a construção do músico ou de um conjunto musical”, (BARBOSA, 2020, p. 47) ou seja, o corpo docente deve propor ações que vão além da apropriação de elementos técnicos musicais e convidar o alunado à um processo reflexivo e crítico.

Referências

BARBOSA, Joel. Considerações para uma EMUCIM Brasileira. **Anais do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**, Goiânia, UFG, v.9, 39-51, dez. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.



CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 21, p. 61-75, set./dez. 2002.

CEART. **Resolução N° 04/2015 – Prof-Artes**. Florianópolis: 2015. Disponível em: http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/141/resolucao_04_2015_trabalho_d_e_conclusao_defesa.pdf Acesso em: 28, abr, 2022.

FLACH, Gisele Andrea. **Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87671> . Acesso 16 jul. 2022.

LIMA, Eduardo Henrique; BIDARRA, José. A produção e a utilização de *ebooks* Interativos e Multimídia em EaD. **Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, [S.l.], p. 712-720, out. 2015. ISSN 2316-8889. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/6099> . Acesso em: 29 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dayse Rodrigues de; MAIA, Lícia de Souza Leão. Uso de dispositivos móveis no contexto educacional da rede pública: um estudo sobre as Representações Sociais dos estudantes. In: CARVALHO, Ana Amélia. et al. (org.). **Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. Braga: CIEd. 2014. p. 167-175. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29145/1/ATAS_do_EJML_2014%5B1%5D.pdf Acesso em: 27 jul. 2022.

PEDRERA, Inmaculada; REVUELTA, Francisco. Reflexiones sobre el Mobile Learning para la igualdad de género en un centro educativo. In: CARVALHO, Ana Amélia. et al. (org.). **Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. Braga: CIEd. 2014. p. 318-323. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29145/1/ATAS_do_EJML_2014%5B1%5D.pdf Acesso em: 27 jul. 2022.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, ABEM, v.20, n.27, 65-78, jan./jun. 2012.

ROMÁN ÁLVAREZ, Miguel. Tecnología al servicio de la educación musical. **Revista Española de pedagogía**, Espanha, REP, v.75, n. 268, 481-495, set./dez. 2017.



APRENDIZAGENS ARTESANAIS: UM OLHAR SOBRE A EVOLUÇÃO DE UMA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE ARTESANATO

Isabele Maria Geraldo Barbosa¹

Resumo

Este artigo revela descobertas, escolhas e caminhos que vêm desenhando minha pesquisa. É o relato de uma experiência que evolui por meio do conhecimento de práticas metodológicas e do uso de iniciativas, como a construção de um mapa metodológico de pesquisa, no intento de estabelecer uma postura investigativa embasada em critérios sólidos e pertinentes. Serão apresentadas as etapas vividas até o momento e de que forma o conteúdo obtido vem se organizando.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino. Artesanato.

Abstract

This article reveals discoveries, choices and paths that have been shaping my research. It is the report of an experience that evolves through the knowledge of methodological practices and the use of initiatives, such as the construction of a methodological research map, in an attempt to establish an investigative posture based on solid and relevant criteria. The stages lived so far and how the content obtained has been organized will be presented.

Key words: Research. Teaching. Craftwork.

¹ Graduada em Design Gráfico pela Universidade de Franca - SP, Especialista em Design Estratégico e Mestranda em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: isamgb@gmail.com



O Artesanato

O artesanato é a prática de conformação de artefatos por meio do fazer manual e sua história está diretamente relacionada com o processo de adaptação do ser humano à natureza. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, com atuação também no artesanato em vários países em desenvolvimento apresenta uma definição sobre produtos artesanais:

Produtos artesanais são aqueles confeccionados por artesãos, seja totalmente a mão, com uso de ferramentas ou até mesmo por meios mecânicos, desde que a contribuição direta manual do artesão permaneça como o componente mais substancial do produto acabado. Essas peças são produzidas sem restrição em termos de quantidade com o uso de matérias-primas de recursos sustentáveis. A natureza especial dos produtos artesanais deriva de suas características distintas, que podem ser utilitárias, estéticas, artísticas, criativas, de caráter cultural e simbólicas e significativas do ponto de vista social. (UNESCO, 1997 apud, BORGES, 2011, p.21).

Dentre suas funções, a função simbólica do produto artesanal vai além da sua forma, da sua funcionalidade e da sua matéria-prima. Ela revela uma história, seja de uma região, de uma família, do cotidiano ou do próprio artesão.

Ivone Richter em sua tese de doutorado, Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais (2000), apresenta Ellen Dissanayake (1991), antropóloga norte-americana estudiosa do comportamento humano, que chama de "fazer especial" esse fazer estético carregado de sentido. Dissanayake (1991) diz que a ideia de arte como um comportamento habita no reconhecimento de uma tendência comportamental fundamental do ser humano, que antecede a arte em toda a sua diversidade, presente nos mais remotos inícios da humanidade até os dias atuais. Ela denomina essa tendência como *making special*, que pode ser traduzida como “tornando ou fazendo especial”.

Isto posto, esta tendência tanto pode gerar atividades de pessoas sem uma expressa motivação estética, como pode gerar as mais altas criações autoconscientes da arte contemporânea.

A escolha do tema



Desde o ano de 2015 inserida no quadro de funcionários de uma instituição² que disponibiliza cursos gratuitos especialmente voltados para o público do meio rural, me vi diante da oportunidade de unir o desejo de investigar os procedimentos de ensino praticados pela entidade e o acesso facilitado às fontes da pesquisa.

Além disso, o fato de serem ofertados cursos de artesanato despertou um interesse ainda maior, visto que se tratava de uma vertente de pesquisa que poderia ser bem aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Sendo assim, no ano de 2021, me propus a participar do processo seletivo para mestrado, tendo escolhido a linha C - Educação, Arte e Cultura Visual - como balizadora da proposta de pesquisa. O pré-projeto apresentado sugeria analisar os cursos de artesanato como um caminho para enxergar e compreender as relações de trocas de saberes entre instrutores e alunos - artesãos e aprendizes -, assim como demonstrar de que forma esta pode ser uma rica oportunidade para estudos e investigações quanto a aspectos ligados à identidade cultural do estado de Goiás.

Neste sentido, esta iniciativa seria uma forma de lançar um olhar sobre a cultura no que se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia, abrindo a possibilidade de avaliar fenômenos como a presença da estética do cotidiano de acordo com o conceito de arte praticado durante o convívio entre os envolvidos.

Ainda sobre o foco em educação, se abriria a oportunidade de buscar compreender como se dá a formação do artesão. Questões como: quem é e quais enfrentamentos pedagógicos o docente responsável pelo trajeto de aprendizado enxerga como mais relevantes a serem discutidos? Ou mesmo: quais seriam as iniciativas que trariam maiores contribuições para o cenário em que, tanto professores como alunos, vivem?

Creio que será significativo buscar compreender a experiência da docência em arte num cenário tão peculiar quanto o proposto, além de observar de que forma as vivências são compartilhadas, em que parâmetros são baseados os conteúdos programáticos dos cursos de artesanato e a integração das atividades manual e intelectual durante a concepção das peças criadas.

² Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - criado pela Lei nº 8.315, de 23/12/91, é uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA. Presente em Goiás desde abril de 1993.



O caminho a ser trilhado

A partir do momento em que fui aprovada no processo seletivo e passei a frequentar as disciplinas exigidas pelo curso de mestrado novos horizontes se abriram, a cada aula uma nova descoberta de caminhos que poderiam ser percorridos durante a pesquisa.

Sem dúvida, são diversas possibilidades de metodologias possíveis de serem adotadas, cada uma delas com seus critérios, padrões e procedimentos de operacionalização que, cada uma ao seu modo, traz à luz informações que contribuirão na construção do trabalho final.

É fato que informações rasas geram interpretações estereotipadas e equivocadas, por isso a importância de conhecer as diversas metodologias, escolher qual delas - ou quais delas - mais se identificam com o trabalho em questão e a familiarização com suas práticas. Assim como diz Saramago em *Janela da Alma*³ “Para conhecer as coisas, há de dar-lhes a volta toda”. Sendo assim, durante o percurso das aulas, esta “volta” passou a ser dada e no seu rastro surgiram constatações cada vez mais potentes e inspiradoras.

Sendo assim, a organização dos pensamentos passou a ser balizada por questionamentos simples, porém muito importantes enquanto guias do caminho. São questões como: Onde investigar? Quem investigar? Quando investigar? Deste ponto em diante não só a teoria como a prática passaram a trabalhar em prol da concepção da pesquisa.

Neste sentido, a primeira questão - onde investigar - foi prontamente sanada, visto que se tratava de um dos pontos mais claros da pesquisa. Trata-se do Senar Goiás, do qual, conforme citado anteriormente, faço parte do quadro de funcionários há 7 anos.

Ainda no processo de responder às questões, a próxima - quem investigar - demandou uma reflexão acerca da abordagem dos respectivos responsáveis pela coordenação dos cursos de artesanato e também sobre como funcionaria a interlocução com os docentes designados para cada curso. Evidentemente, de acordo com o avanço da pesquisa, outros colaboradores provavelmente serão prospectados, mas a princípio a

³ Documentário lançado em 2001, roteirizado e dirigido por João Jardim e Walter Carvalho.



cautela será mantida até que os procedimentos relativos ao Comitê de Ética em Pesquisa sejam providenciados e colocados em prática.

A seguir, foi necessário refletir sobre a última questão: quando investigar. Esta parece uma indagação simples, porém, é necessário levar em consideração que as trocas de informações, especialmente em tempos de mensagens instantâneas, se dá o tempo todo, independentemente de se tentar estabelecer um cronograma com datas e horários específicos.

Isto posto, o caminho começou a ser trilhado a partir dos primeiros contatos informais com instrutores do Senar, somados ao conteúdo adquirido durante as disciplinas cursadas no primeiro semestre do PPGACV. Importante ressaltar que os relatos iniciais foram adquiridos com a colaboração espontânea de pessoas anteriormente informadas sobre a intenção da pesquisa. São registros em gravações de áudio e fotografia via aplicativo de mensagens instantâneas.

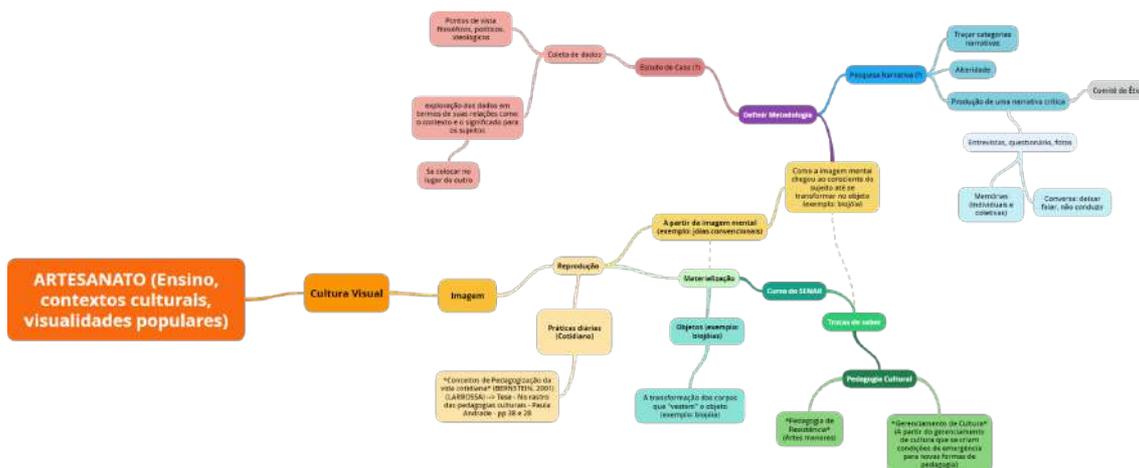
O lastro que se forma

É surpreendente como cada informação surge, seja pela própria ação de pesquisar ou mesmo por coincidências ou eventos espontâneos. Por vezes alguma associação com relatos já ouvidos anteriormente suscita uma nova relação e compõe novos caminhos a serem explorados.

E tudo isso aliado às descobertas proporcionadas pelas disciplinas do PPGACV forma um lastro importante que contribuirá para a robustez e relevância da pesquisa. Uma das descobertas, o Mapa Metodológico de Pesquisa⁴, exercitado durante a disciplina de “Metodologia de Pesquisa em Arte e Cultura Visual”, trouxe uma nova forma de organizar as informações e enxergar como os elementos se relacionam e fazem tanto ou mais sentido do que enquanto ainda faziam parte apenas do plano mental. Sendo assim, foi criada minha primeira proposta para o mapa (Fig.1).

Figura 1 - Mapa Metodológico/Primeira Versão/Formato digital.

⁴ Propõe uma forma de organizar e representar relações entre conceitos por meio de representação gráfica, arranjados a partir de critérios que independem de uma lógica sequencial de palavras e significados.



Fonte: Barbosa, I. M. G., arquivo pessoal, 2022

No entanto, o formato digital não parecia estar contribuindo para sua evolução, visto que para evoluir era necessário ter à mão um computador como ferramenta para que fosse possível alterar sua diagramação. Resultado disso foi o fato de algumas anotações passarem a ser redigidas e armazenadas em meu aparelho de telefone celular, que em diversas ocasiões se mostrou mais acessível.

Ao mesmo tempo, já me indagava se o caminho desenhado no mapa não seria amplo demais, precisando ser reavaliado, principalmente quanto à sua objetividade, levantando-se a possibilidade de escolha de apenas um curso de artesanato.

Deste modo, uma decisão foi tomada: o curso escolhido seria o de Bordado em Ponto Cruz. Pareceu-me uma oportunidade de explorar, inclusive metodologicamente, as peculiaridades desta prática no sentido de vislumbrar um método que remeta a este tipo de bordado. E por que não aventar a possibilidade de uma analogia metodológica que, por exemplo, articule perguntas investigativas em alusão às técnicas utilizadas neste tipo de bordado?

Para esclarecimento, um exemplo do que foi a princípio cogitado, é a possibilidade de cruzamentos de narrativas de vida - assim como os pontos de bordado se cruzam - no sentido de desenhar a história de quem borda e observar como a memória pode estampar identidades coletivas que refletem práticas sociais coincidentes e reiteradas.

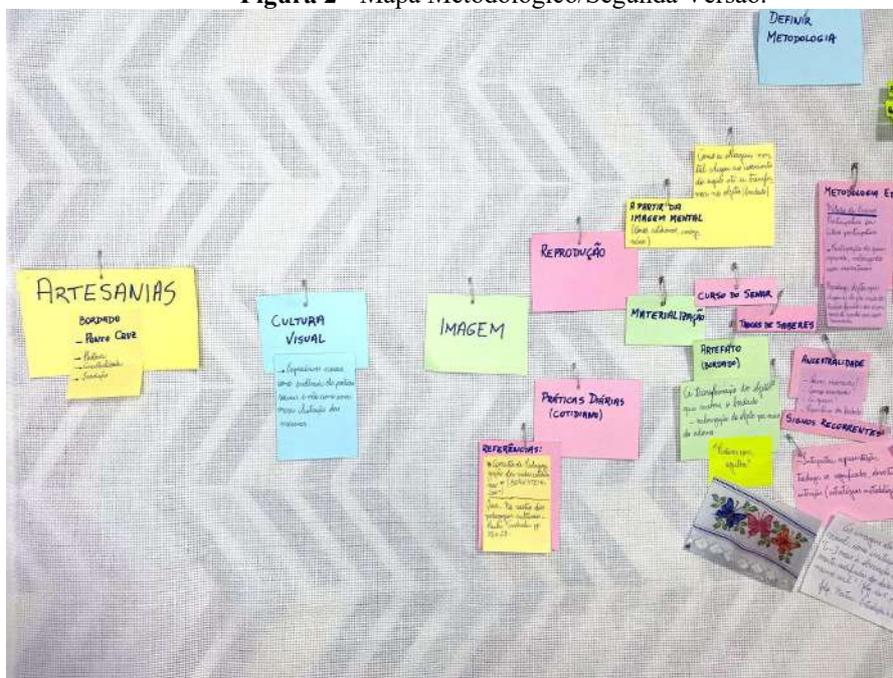
As narrativas mostram-se muito úteis em estudos de abordagem qualitativa, uma vez que a narratividade é uma forma artesanal de comunicação

cujo objetivo é veicular conteúdos a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas. (MUYLEAERT; SARUBBI JR.; GALLO; NETO, REIS, 2014, p. 193).

A partir desta resolução, a primeira atitude tomada foi a de reconstruir o mapa metodológico a partir de materiais que remetessem ao grande mediador da pesquisa: o bordado em ponto cruz. Além disso, o fato de torná-lo uma construção palpável e presente fisicamente em meu dia a dia acionaria de forma mais eficiente os gatilhos de lembrança e conexão com o estudo.

Sendo assim, foram adquiridos materiais como o tecido etamine⁵ - cujo intuito seria de servir como um mural onde as anotações seriam afixadas - , alfinetes, linha, agulha e papéis de cores variadas nos quais as informações seriam anotadas e posteriormente incluídas no mapa. A intenção ao adquirir agulha e linha seria a de praticar algumas lições básicas de ponto cruz no sentido de compreender melhor a técnica, inclusive no momento de fazer as alusões relativas à metodologia, conforme citado anteriormente. A seguir, alguns registros do processo:

Figura 2 - Mapa Metodológico/Segunda Versão.



Fonte: Barbosa, I. M. G., arquivo pessoal, 2022

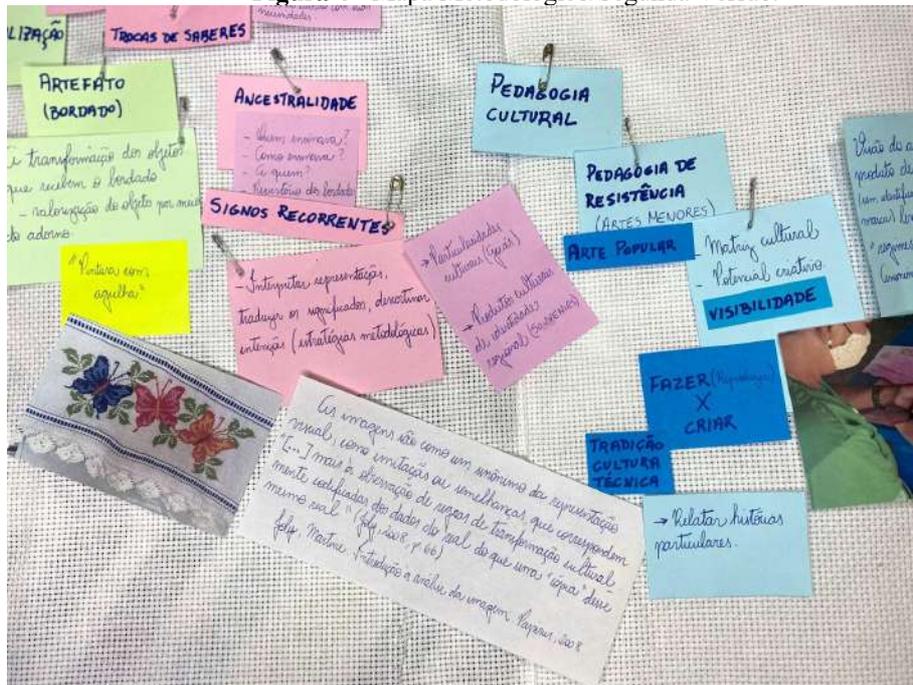
⁵ Etamine é o mais popular dos tecidos para bordar. É recomendado fundamentalmente para bordar ponto cruz, entretanto aceita qualquer outro ponto que se queira bordar (ponto cheio, ponto atrás, ponto reto, vagonite, etc).

Figura 3 - Mapa Metodológico/Segunda Versão.



Fonte: Barbosa, I. M. G., arquivo pessoal, 2022

Figura 4 - Mapa Metodológico/Segunda Versão.



Fonte: Barbosa, I. M. G., arquivo pessoal, 2022

Figura 5 - Mapa Metodológico/Segunda Versão.



Fonte: Barbosa, I. M. G., arquivo pessoal, 2022

Figura 6 - Mapa Metodológico/Segunda Versão/Novas inserções.



Fonte: Barbosa, I. M. G., arquivo pessoal, 2022

É possível notar que ao invés de utilizar a linha para afixar as anotações e conectá-las, foram utilizados alfinetes. Esta iniciativa se deu a partir do momento que ficou claro que as informações não devem ser alocadas de forma definitiva em seus espaços, a dinâmica do processo ensina que as conexões nem sempre se mantêm estáticas e, ainda,



muitos espaços precisam ser abertos para que novas ideias possam se acomodar e enriquecer o resultado final.

Importante registrar que ainda existe a intenção de conectar as informações, até mesmo para que o raciocínio final se mostre mais claro, porém, a sensação é de que o momento ainda não chegou, muitos movimentos ainda serão necessários até que o mapa tome um formato definitivo e finalmente esteja pronto para sua organização final.

Ademais, segue a intenção de realizar intervenções ao seu redor por meio de bordados em ponto cruz que servirão como motivo para imersão nesta técnica e melhor entendimento desta prática.

Os elementos que compõem o mapa e as primeiras constatações

A partir de sua reconstrução e da escolha do curso de bordado em ponto cruz como premissa, a fluidez na conexão das informações e o nexos entre elas se tornou muito mais aparente, propiciando um aprofundamento nas relações entre cada item.

Ademais, somada às contribuições das referências bibliográficas indicadas pelas disciplinas⁶ do PPGACV, formou-se uma rede de informações que de uma maneira ou outra se complementavam, criando, assim, uma linha de raciocínio que poderia ser alimentada conforme a pesquisa avançasse.

Sendo assim, partindo do item caracterizado como raiz de todo o trabalho - o curso de ponto cruz - já se tornava possível adicionar ramificações, que neste caso, por exemplo, vincularam-se aos itens “Cultura Visual” e por conseguinte, ao item “Imagem” (Fig.2). Apenas nos dois primeiros passos já foi possível registrar questionamentos quanto à história, ancestralidade e tradição do bordado e ainda, a reflexão acerca das experiências visuais como evidências de práticas sociais.

E este era apenas o início do trajeto, sendo que, conforme a linha de pensamento se propagava, maiores eram as oportunidades de trazer relações e propostas pertinentes ao trabalho. Uma delas foi a relação que partiu do item “Materialização”, passando pelos itens “Curso do Senar”, “Trocadas de Saberes” e “Metodologia Educacional do Senar” (Fig.2 e 3). A partir desse trecho foi possível pensar a congruência com temas ligados às

⁶ Além da disciplina “Metodologia de Pesquisa em Arte e Cultura Visual”, ainda estavam presentes na grade curricular no semestre em questão: “Pedagogias Culturais” e “Arte e Cultura Visual”.



pedagogias culturais e suas intercorrências, tais como a abordagem das artes menores no âmbito das pedagogias de resistência, por exemplo (Fig.4).

Simultaneamente, surgiam possíveis direções relacionadas à metodologia de pesquisa, que prontamente foram inseridas ao plano (Fig. 3 e 5) e passaram a ser avaliadas quanto à viabilidade e aplicabilidade. Vale ressaltar que com a evolução dos estudos foram realizados acréscimos importantes quanto às referências bibliográficas, das quais destaco especialmente Ribeiro (2015, p.199), quando menciona a importância de não deixarmos de estabelecer um espaço aberto de discussões sobre as diferentes possibilidades de desenvolver a metodologia.

E a contribuição de Ribeiro (2015, p.200) vai além quando afirma que a possibilidade de conhecer-se pode estar na abertura que a estratégia permite ao nos levar a repensar as estruturas rígidas do método tradicional. A autora inspira a experimentar novas possibilidades com o uso da criatividade, porém sem que isso signifique abrir mão dos critérios relativos ao devido tratamento do objeto. Fica o estímulo à adoção de uma metodologia menos instrumentalista, em favor de uma postura mais reflexiva e arrojada.

Essas referências somadas às informações colhidas nos primeiros contatos informais com fontes da pesquisa se transformaram no alicerce do trabalho que pretendo desempenhar. São os primeiros passos no processo de investigação, cuja finalidade é conhecer histórias e observar as subjetividades dos fenômenos de formação de artesãos.

“[...] as histórias não só nos informam, mas também produzem sentidos que afetam de alguma maneira nossa percepção do mundo e de nós mesmos.” (PEROTTO, 2018, p. 269).

Por fim, fica a expectativa de que o trabalho proposto se reverta na sensibilização de qualquer indivíduo que se disponha a apreciá-lo, proporcionando novos pontos de vista e contribuindo para a evolução dos estudos relativos às trocas de saberes em arte, especialmente no meio rural.

Referências

BORGES, A. **Design + artesanato: o caminho brasileiro**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.



DISSANAYAKE, Ellen. (1990). **What Is Art For?** Seattle: University of Washington Press, 1991.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Narrative interviews: an important resource in qualitative research . **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [S. l.], v. 48, n. spe2, p. 193-199, 2014. DOI: 10.1590/S0080-623420140000800027. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reusp/article/view/103125>. Acesso em: 4 aug. 2022.

RIBEIRO, O. C. Criatividade na pesquisa acadêmica: método-caminho na perspectiva de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar. **Revista da UFG**. v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 189-215, Artigo 89 Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Tese Doutorado - Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação). Campinas, 2000.

PEROTTO, Lilian Ucker. A experiência de ser estudante internacional: discursos, práticas narrativas e aprendizagens em diálogo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 257-272, jan./abr. 2018



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, TEATRO, DANÇA, LITERATURA. LUGARES MÚLTIPLOS DE CONQUISTAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janice Ramos do Nascimento¹

Instituto Federal de Goiás- IFG- Campus Aparecida de Goiânia
Mestrado Profissional em Artes-ProfArtes, janiceramosneves@yahoo.com.br

Valéria Maria Chaves de Figueiredo²

Universidade Federal de Goiás- UFG- FEFD, valeriafigueiredo@ufg.br

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar o recorte de uma pesquisa de campo em andamento vinculada ao Programa de Mestrado Prof-Artes, descrevendo algumas etapas e os caminhos metodológicos adotados nas aulas de Arte na educação infantil. Objetivo é mostrar a potência de se trabalhar com ensino de arte e o atuar com a arte do reconto e da contação de histórias em agrupamento de cinco anos. Os caminhos metodológicos que permeiam essa investigação estão embasados na pesquisa qualitativa, escolhida abordagem da pesquisa etnográfica em educação, acompanhado de experiências artísticas em processos educativos. Para desenvolver esse estudo utilizou-se também de revisão bibliográfica, dialogando com os teóricos das Artes, da Educação, da Literatura infantil e da contação de histórias. O estudo busca apresentar o desenvolvimento de diversas competências e possibilidades resultantes de processos artísticos via aproximação com o teatro, a dança e a contação de histórias. Essas atividades aconteceram de forma semanal e em sala de aula. Cabe ressaltar que a pesquisa de campo percorrida nesse artigo é parte de um processo que se relacionam de forma múltipla, articulados e reunidos aqui como reflexões e discussões em andamento.

Palavras-chave: Educação infantil. Contação de histórias. Arte e educação.

ABSTRACT

The present study aims to present the cut of an ongoing field research linked to the Prof-Arts Master's Program, describing some steps and the methodological paths adopted in Art

¹ Mestranda em Artes – IFG; Especialista na Arte de Contar Histórias - FACDF/POSDF; MBA em Ciências da Educação – UNIFAN; Especialista em Psicopedagogia - PUC/GO; Especialista em Gestão Escolar - PUC/GO; Licenciatura em Pedagogia - PUC/GO; Professora P2 da Rede Municipal de Ensino em Aparecida de Goiânia – GO.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Artes pelo instituto de Artes da mesma instituição. Professora Associada da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FFF/DF/UFG).



classes in early childhood education. The objective is to show the power of working with art education and working with the art of retelling and storytelling in a five-year grouping. The methodological paths that permeate this investigation are based on qualitative research, chosen approach of ethnographic research in education, accompanied by artistic experiences in educational processes. To develop this study, a bibliographic review was also used, dialoguing with the theorists of Arts, Education, Children's Literature and storytelling. The study seeks to present the development of various skills and possibilities resulting from artistic processes through an approach to theater, dance and storytelling. These activities took place weekly and in the classroom. It should be noted that the field research discussed in this article is part of a process that is related in multiple ways, articulated and gathered here as reflections and discussions in progress.

Keywords: Early childhood education. Storytelling. Art and Education.

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema abordado no artigo apresenta um recorte da pesquisa de campo em andamento que trata a respeito da importância de se trabalhar a literatura infantil, a arte do relato e da contação de histórias integradas ao ensino de teatro, dança e o jogo dramático na primeira infância como forma de arte cênica. Este artigo traz uma reflexão sobre a importância de se trabalhar a arte e suas linguagens de forma significativa para o educando desde a educação infantil. Salientamos que essa reflexão será direcionada para a importância do ensino de teatro ou jogos teatrais como produção humana nas escolas (apesar de ter trabalhado a dança e coreografias durante o projeto com uso de movimento corporal), percebendo que o ensino de teatro/jogos teatrais não pode ser visto como recreação pelos(as) docentes, mas sim, como um ensino significativo que pode causar impacto na vida das crianças, pois é por meio do corpo e seus movimentos que nos comunicamos com o mundo, trabalhando os movimentos corporais e seus significados num fazer teatral. Haja vista que os alunos são condicionados para o silêncio devido a uma educação tradicional que quer alunos disciplinados e passivos. Porém, o ensino crítico é uma outra forma para acabar com esse silêncio, ensinando esses alunos a soltarem a sua voz já nas séries iniciais, onde o exercício da cidadania vai dando seus primeiros passos rumo a autonomia.

A fundamentação teórica está embasada nos seguintes autores: Márcia Strazzacappa (2020) trabalha relações da dança e do teatro na educação; Marli Elisa Dalmazo Afonso de André (2012) que traz a pesquisa etnográfica na educação como lugar de envolvimento e relações, um processo construído com o pesquisador e a situação a ser



pesquisada no campo escolhido; Lev Smenovitch Vygotsky (2012) que aborda sobre a importância da criatividade e da arte na idade escolar; Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz (2010) que trabalha com o teatro na escola, arte educação, interação social e afetividade; Taís Ferreira e Marcia Fonseca Falkembach (2012) que acreditam na importância de se trabalhar a dança, o teatro, as artes e o fazer lúdico para a formação de um ser humano saudável, preparado para experiências significativas e pronto para sua introdução na sociedade; Peter Slade (1978) que traz o ensinar tendo um aluno vivo e atuante na, e dentro das escolas por meio de todas as linguagens, escrita, sonora e corporal e por meio do jogo dramático infantil e Cléo Busatto (2012) onde fala sobre a importância de se trabalhar os contos de tradições orais, por eles alimentarem o nosso imaginário e ser uma das formas de expressões artísticas mais democráticas, a importância de se criar espaços para essas narrativas e de estimular as crianças a contarem histórias. Embora existam outros autores que falam sobre esse tema, os autores mencionados são alguns dos que melhor respondem as questões dessa pesquisa.

O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

Trabalhar o ensino de arte na escola de forma significativa é fundamental para a formação do indivíduo, e isso se faz necessário desde a primeira infância onde a criança está em processo de desenvolvimento e onde se forma o caráter para o bem ou para o mal conforme Adorno (2020). Faz-se necessário que a arte, em suas várias formas de linguagem, seja trabalhada de forma que a criança desenvolva suas habilidades e competências a partir daquilo que lhe seja mais prazeroso e cabe ao professor lhe proporcionar meios para isso.

Nesse sentido, verificou -se que trabalhar com a arte do reconto e da contação de histórias por meio da literatura infantil pode proporcionar a esses alunos uma forma prazerosa e significativa para desenvolver competências orais e corporais: por meio da arte escrita, artes visuais, dança, teatro, o jogo dramático infantil a esses lugares múltiplos de conquistas e desafios. De acordo com Strazzacappa, o papel do professor no processo de ensino de artes é criar e organizar espaços para que as crianças, adolescentes e jovens possam experimentar a arte da cena e por meio dessa experiência sejam capazes de se preparar para os percalços que possam surgir no decorrer dos anos vindouros, e assim termos um futuro diferente (Strzzacappa, 2020).



A Lei de diretrizes e Bases da Educação, como é conhecida a Lei nº 9394/96 (LDB-1996), traz como componente curricular obrigatório, o ensino de Arte na educação básica. Todavia, não há profissionais suficientes nessa área para ministrar as aulas na primeira fase do ensino fundamental. Fica então a cargo do(a) professor(a) pedagogo(a) ministrar essa disciplina. Entretanto, para que possa ocorrer a (trans)formação no processo de ensino e aprendizagem em arte é preciso que os professores estejam capacitados. Para tanto, se faz necessário analisar se a formação do professor durante sua graduação corresponde a essa demanda e, em caso negativo, é necessário considerar como o professor pode implementar o ensino de arte e metodologias diferenciadas capazes de promover o ensino da criança com as linguagens artísticas. Dessa forma, se faz necessário que o(a) professor(a) pedagogo(a) se abra para novas possibilidades buscando se qualificar por meio de formação continuada, cursos de especialização e fazendo leituras sobre o assunto, por exemplo. E assim, possam fazer com que o ensino-aprendizagem e as linguagens artísticas sejam trabalhadas de forma mais atrativa e significativa.

Oliveira e Stoltz dizem que Vygotsky defende a ideia de que o desenvolvimento humano se dá pela interação com o meio, na convivência com as pessoas, nas trocas que fazem no decorrer da vida, nas relações estabelecidas, nos estímulos que proporcionam o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Segundo Oliveira e Stoltz, a teoria de Vygotsky revela que é pela interação social que a criança aprende a agir e pensar conforme o meio ao qual está inserida em suas diferentes linguagens, cultura e costumes (Oliveira; Stoltz, 2010).

Existem diferentes linguagens em nossa sociedade e todas são de extrema importância para o desenvolvimento humano, e o acesso a essas linguagens é que proporciona o desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo.

Os sentimentos provocados pela arte, seja fazendo arte ou apreciando-a superam os sentimentos comuns, que podem de alguma maneira ser expressos ou resolvidos, como quando se está triste ou alegre; aqueles sentimentos tocados e representados pela arte são emoções fortes, poderosas paixões que encontrariam na expressão artística a sua resolução (Oliveira; Stoltz, 2010, p.84).

Dessa forma, percebe-se que a arte precisa estar presente no processo de ensino-aprendizagem e esse processo precisa ser prazeroso. Associar a arte literária e a arte teatral, encenar histórias, pode ser um processo de grande valia para o desenvolvimento da criança



desde as séries iniciais. Assim, faz-se necessário possibilitar para os alunos o gosto, o prazer e os estímulos pelas potencialidades artísticas e tudo que essas inteligências permitem como a autoconfiança, ter interesse pelo conhecimento escolar e pelas linguagens artísticas e tudo isso pode ser desenvolvido a partir da arte teatral. Nesse sentido, “[p]róximo do teatro da criança, como forma expressiva, encontra-se o contar das histórias, ou seja, a sua expressão criativa oral, verbal e a dramatização, no sentido mais estrito da palavra” (Vygotsky, 2012, p. 121).

Pensando nessa criança do agrupamento de cinco anos da educação infantil que ainda não tem muito bem formulado essa questão de palco e plateia como se espera, deve-se levar em conta o jogo teatral ou jogo dramático infantil para trabalhar essa dramatização na educação infantil.

Ao pensarmos a forma de arte do Jogo Dramático Infantil é preciso que nós, como adultos, tomemos em consideração a diferença entre o que a criança faz na realidade e o que nós sabemos e entendemos por teatro; e porque a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo, é com o “jogo” que devemos nos preocupar primordial e primeiramente (Slade, 1978, p. 17).

Ao pensar o jogo dramático infantil, o que a criança já sabe e faz, é necessário pensar os lugares múltiplos de aprendizagem que essa criança da educação infantil aprende e se desenvolve.

LUGARES MÚLTIPLOS DE CONQUISTAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensando nesses lugares múltiplos de aprendizagem no ensino de arte, onde a criança se sente mais à vontade e com mais intimidade para aprender e se desenvolver, discorreremos aqui alguns conceitos que se apresenta no universo da criança e onde cada uma se desenvolve conforme suas potencialidades e limitações.

Sobre **Literatura Infantil**, Zilberman (1987) explica que o “surgimento” da Literatura Infantil, se deu a partir do século XVIII em plena ascensão da ideologia burguesa, a fim de contribuir para a preparação da elite cultural, por meio da adaptação dos clássicos e dos contos de fadas, provenientes do folclore. A autora aponta para o fato de que os contos



de fadas eram feitos e contados para os adultos (e crianças) se conformassem com sua condição social, visto que, nessas histórias, os personagens de classes baixas só conseguem acessão social mediante intervenção de magia ou de seres mágicos (fadas, por exemplo). Hoje a dimensão da literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona a criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Percebe-se que a literatura infantil tem sua função social ganhando espaço na transformação do sujeito, ainda mais se a arte literária estiver associada a arte teatral.

Já sobre o conceito de **Primeira Infância**, cabe dizer que a educação infantil ou primeira infância é conceituada como o período que vai desde o nascimento até a criança completar seis anos de idade. Sendo esse o período em que as experiências, descobertas e afetos são levados para o resto da vida e o período em que se forma o caráter para o bem ou para o mal como afirma Adorno (2022).

É necessário contrapor-se a uma ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas se golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (Adorno, 2020, p.132).

No que se refere ao **contador de histórias**, de acordo com Nascimento e Nascimento (2021), a contação de história é uma arte que reaviva a memória, fazendo um elo do que foi se perdendo no decorrer do tempo e isso é algo raro, pois sua matéria prima é o que não material, e o contador é o artista. Quando o contador conta uma história ele traz respostas as nossas indagações ao falar sobre opiniões entre as várias dimensões do ser:

Ao divulgar os Parâmetros Curriculares em 1998, o MEC oficializou a pesquisa e endossou a importância da diversidade cultural. Neste contexto percebemos a pertinência do conto de tradição popular, que traz no seu corpo marcas da cultura e do sistema mítico e de crenças do seu povo. Reconhecendo o conto estaremos reconhecendo o seu jeito criador, e garantindo o espaço que ele deve ocupar globalmente. Ao reconhecer um povo a sua complexidade colaboramos para a erradicação de preconceitos de toda espécie (Busatto, 2012, p.37-38).

De acordo com os autores a literatura oral se propagou ao longo da história por meio da oralidade dos contadores de histórias, até o dia em que esses contos foram coletados e



registrados por meio da escrita e de outras tecnologias (Nascimento; Nascimento, 2021). Segundo Busatto (2012), quem foi à campo buscar essa coleta dos contos e registros foram os antropólogos, folcloristas, historiadores, literatos, linguistas entre outros entusiastas do imaginário popular.

A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer a cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo dos personagens tão diversificados pertencentes aos contos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial (Bedran, 2012, p. 25).

Ao narrar uma história o contador brinca com as palavras levando a criança ouvinte a múltiplas aprendizagens, pois ao dar vida as palavras com seu tom de voz, interpretando as personagens é que vai despertar nas crianças essa emoção pela história ouvida levando-as a experienciar sentimentos diversos como alegria, tristeza, dor, medo, espanto, raiva e elevando suas visões de mundo, formando assim sentimentos mais humanos quando colocados a serviço do bem. Nesse sentido, é colocado por Adorno que é na primeira infância que se molda o caráter da criança para o bem ou para o mal.

Contar histórias é uma arte, por isso não pode ser realizada de qualquer forma, não se deve escolher qualquer livro, o narrador, ao contar histórias para crianças, deve estar bem familiarizado com ela, pois a voz é que será a transmissora de todas as emoções e sentimentos contidos no livro. Essa intimidade entre o narrador e a história é necessária para que não haja um encontro negativo entre o narrador e algumas palavras desconhecidas. Podem surgir também dificuldades no contexto da história, como as relações de personagens, as mentiras e os preconceitos. Por isso é necessário que o narrador quando for narrar uma história conheça muito bem o texto.

Sobre o **Teatro**, se faz necessário dizer que é uma arte que aproxima as práticas artísticas, o conhecimento corporal e a consciência de mundo, pois desenvolve várias competências na criança como, o exercício da consciência corporal, as expressões faciais, a interpretação dos personagens além de possibilidades de vivências de sentimentos diversos como: alegria, tristeza, dor, medo, espanto, raiva e tudo isso ajuda a criança ou indivíduo a se posicionar nas situações da vida. “O professor precisa organizar atividades que permitam



a experiência direta dos alunos com os objetos do conhecimento e ao mesmo tempo os estimulem a aprender” (Oliveira; Stoltz, 2010, p.87).

Oliveira e Stoltz (2010) colocam que a escola que trabalha com o teatro pode oferecer uma infinidade de possibilidades de aprendizagens ao educando, em que por meio da atividade teatral possa trabalhar a voz, o corpo, o gesto e a emoção do atuar. Dessa forma, o ensino de teatro pode se tornar um instrumento valiosos de aprendizagem.

Oliveira e Stoltz falam que o meio onde o sujeito está inserido não está sempre igual e não está sempre do mesmo jeito, ele modifica e a criança também e não será a mesma, pois ela se modifica, estando em constante transformação e nunca viverá as mesmas coisas da mesma forma, ou seja, meio e individuo estão em constante transformação. As autoras colocam que as experiencias emocionais vividas pela criança no meio ao qual está inserida podem ser primordiais para o seu desenvolvimento psicológico (Oliveira; Stoltz, 20110).

As autoras também abordam sobre ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) que são os níveis de desenvolvimento em que a criança se encontra segundo Vygotsky. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância que existe entre o que a criança consegue realizar de forma assistida, ou pelo auxílio do professor, ou, dos pais ou outra criança com nível mais avançado de aprendizagem. Ou seja, o ZPD é o intervalo entre os dois níveis de desenvolvimento (Oliveira; Stoltz, 2010).

Dessa forma, as autoras propõem incluir atividades teatrais na escola, pois o teatro trabalha a interação social, estimula a imaginação, o uso da linguagem e atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal na criança “o teatro é uma linguagem artística que possibilita o uso da linguagem oral de forma especial” (Oliveira; Stoltz, 2010, p. 81). As autoras também abordam sobre a capacidade de criação artística, científica e técnica que o sujeito tem para criar como fantasia e imaginação.

A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada a riqueza e diversidade das experiencias vividas pelo sujeito, porque são estas que oferecem o material para a fantasia. Experiencia não necessariamente direta com o objeto; ouvir relatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes são também material rico para construir ideias (Oliveira; Stoltz, 2010, p.83).



As autoras colocam que, de acordo com Vygotsky, desde muito cedo a criança já começa desenvolver sua imaginação, e é de suma importância que seja estimulada essa capacidade de criar e imaginar já nas series iniciais do desenvolvimento infantil.

De acordo com Vygotsky (2012) a capacidade de dramatizar e de fazer teatro que a criança tem é um modo de representação do que é real. Sendo assim, a capacidade de dramatizar é o gênero mais comum entre as crianças. A arte literária traz uma consciência de mundo, assim, percebe-se a importância da leitura e envolvimento com a literatura para o desenvolvimento do pensamento criativo na infância. Pois é por meio da fantasia que a criança desenvolve a imaginação e a criatividade que se aplica em dois momentos.

O primeiro momento é da dramatização teatral que está ligado aos fatos e as ações da própria criança, na sua criatividade artística e nas suas experiências vividas e acontece também por meio da imitação que a criança manifesta suas impressões do meio ao qual está inserida e pelo impacto causado por esse meio. É também por meio da criatividade natural que a criança experimenta uma aventura desafiadora que ela nunca havia experimentado antes como: heroísmo, coragem, bravura e abnegação que não fazem parte no seu contexto, mas que ela experimenta por meio da literatura, não como no campo do sonho, mas para vivê-las e concretizá-las em ações e dramatizando-as (Vygotsky, 2012).

A criança, que pela primeira vez vê um comboio, dramatiza a sua representação; martela e joga imitando ser a própria locomotiva, apita, tentando repetir o que viu. E esta dramatização das impressões sobre o comboio dá à criança um enorme prazer (Vygotsky, 2012, p. 116).

O segundo momento da dramatização teatral está ligado a aproximação entre a criança e o jogo, pois é no jogo que a criança consegue dramatizar de forma expressiva usando toda a sua imaginação criadora. Quando as próprias crianças criam, organizam e improvisam de forma criativa o resultado tende a ser mais significativo pois a criança ou adolescente se sente parte desse processo criativo.

Esta realização teatral dá-nos o pretexto e o material para as mais diversas formas de criatividade infantil. As próprias crianças compõem, improvisam ou preparam a peça, determinam os papéis ou, às vezes, encenam alguns excertos de material literário de antemão já existente (Vygotsky, 2012, p. 117).



Outro conceito importante é o **Jogo Teatral**. Em um jogo teatral completo e fascinante as crianças se sentem parte do processo, pois participam da preparação dos adereços, usam sua criatividade, em todas as partes, fazem de tudo um pouco, auxiliando e planejando de forma criativa, assumindo um objetivo significativo. Dessa forma, se faz necessário que seja disponibilizado para as crianças todo o material para a produção do espetáculo. A criança deve se sentir à vontade para atuar e mesmo que para os outros o resultado de sua atuação não seja o esperado, para si própria que ela seja grande, realizada e assim possa sentir que está atuando só para si e sinta prazer no que está fazendo sem pensar que tem plateia a parte a lhe observar. Percebe-se também que o contar histórias pode estar bem próximo do teatro para crianças como forma expressiva de criatividade oral, verbal e de dramatização “O jogo é a escola da vida da criança, que a educa espiritual e fisicamente. O seu significado é enorme para a formação do caráter e para o amadurecimento da mundividência do futuro adulto” (Vygotsky, 2012. p.118).

Dessa forma o ensino de teatro ou as práticas teatrais possibilitam a desinibição, a capacidade de falar em público, a impositação da voz, desenvolvimento da memória e proporciona uma aprendizagem mais significativa “a prática teatral acaba por ser um ensaio para a vida” (Strazzacappa, 2020. n.p.).

Dança: De acordo com Falkembach (2012) quando se pensa em trabalhar a dança na escola uma das metodologias é começar da prática para a teoria. Com a intenção de ir experimentando a partir da realidade e experiência do aluno, sua história e sua cultura. De acordo com a autora, o corpo expressa sentimentos por meio de seus movimentos e por meio deles transmite significados e se comunica com o mundo. Dessa forma, o corpo é a linguagem que transmite vários significados, podendo na sua rotina diária expressar seu gênero, sua raça, sua cultura, seu ambiente, uma teoria de dança, uma ideia de coreografia, as emoções de uma personagem ou os próprios sentimentos diante da música ouvida.

A dança é praticada para que se possa comunicar com o mundo e isso acontece por meio dos movimentos que esse corpo produz de forma artística. A dança é praticada para que se possa comunicar de forma silenciosa, é a linguagem daquilo que não consegue dizer ou comunicar com as palavras. Ou seja, no campo da dança o conhecimento vai se construindo na prática de fazer desse corpo um corpo que se comunica de forma cênica,



comunicar aquilo que não consegue ser comunicado por meio das palavras, ao se comunicar com a vida, com o mundo (Falkembach, 2012).

Ao interpretar e ao dançar, ao se conectar consigo próprio por meio da arte, ao se apropriar do próprio corpo é que o indivíduo se torna consciente, potente e criativo. Uma vez empoderado, individualmente, torna-se capaz de pensar e promover mudanças coletivamente (Strazzacappa, 2020, n.p).

Pensando nesse indivíduo que conecta seu corpo com a arte, se sentindo empoderado capaz de promover mudanças coletivamente, é que vamos discutir o início da pesquisa de campo que buscará por meio do reconto e da contação de histórias promover esse empoderamento a essas crianças da educação infantil do agrupamento de cinco anos.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA EXPERIENCIAL EM SALA DE AULA

As análises aqui presentes consistem no recorte de uma pesquisa qualitativa em andamento trazendo uma abordagem artística associada ao ensino de teatro, literatura infantil, contação de histórias e o movimento corporal como atividades semanais na sala de aula, dentro do ensino de arte na educação infantil agrupamento de 5 anos. As experiências artísticas com ensino de teatro e contação de histórias fazem parte do Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional Prof-Artes em Aparecida de Goiânia, com o nome “Narrativas da autonomia e a contação de histórias: Maleta do Reconto como caminho metodológico para um despertar crítico e criativo para a arte cênica na educação”.

Para desenvolver a presente pesquisa foram convidados os alunos regularmente matriculados na turma de agrupamento de 5 anos, turno matutino, da Escola Municipal Terra Prometida no ano de 2022, que conta com 27 alunos matriculados e frequentes. O projeto Maleta do Reconto foi um projeto trabalhado em anos anteriores nas turmas de educação infantil agrupamento de 5 anos e que se transformou num projeto de mestrado (Prof-Artes) ganhando um novo formato, sendo uma nova Maleta do Reconto, com novos alunos e um outro perfil, fazendo uso da literatura infantil, do reconto e da contação de histórias como forma de trabalhar arte cênica (teatro) na educação infantil. A pesquisa está devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG- Instituto Federal de Goiás assim a



pesquisa de campo já se encontra em fase de finalização. As atividades foram divididas em duas etapas:

Na primeira etapa: Primeiro foi apresentado o projeto de pesquisa para o grupo gestor da instituição, explicando o projeto, cronograma, e possíveis desdobramentos para a comunidade escolar. Em segundo momento foi compartilhado todo processo e procedimentos para os pais de forma presencial no espaço da sala de aula, incluindo a leitura e entrega dos Termos de Consentimento (TCLE) e de Assentimento (TALE) entre outros formulários que são necessárias assinaturas. Assim, após a leitura e explicação, poderiam perguntar, tirar dúvidas e assinar se concordassem. Foi solicitado que levassem para casa para que pudessem responder o diagnóstico de sondagem inicial (envolvimento das crianças com livros literários, o ouvir e contar histórias) assinar com mais tranquilidade, e devolver no prazo de dois dias. Porém, a devolução foi acontecendo gradativamente o que estendeu um pouco além do esperado. Num terceiro momento o projeto foi apresentado às crianças para que pudessem entender o envolvimento delas na pesquisa, o que iriam fazer nesse processo que os envolviam junto às histórias, o reconto, o teatro, os movimentos corporais junto as atividades do projeto na sala de aula.

A Maleta do Reconto não foi apresentada as crianças logo de início, elegeu-se que os primeiros contatos das crianças na sala de aula seriam com a professora fazendo a contação de forma lúdica sem o uso do livro, com caracterização, gestos e mudança no tom de voz. A professora com seus personagens foi trazendo as crianças para o mundo das histórias e da literatura como afirma Decico (2006).

A aula de leitura-estudo tornou-se um jogo de faz de conta em que eu também brinco com as crianças enquanto ensino e aprendo. A caracterização do personagem do livro de leitura, desde o figurino até a voz, passou a fazer parte do meu plano de aula e, ao longo dos anos, consolidou-se e aprimorou-se em mim como um modo de atuação como professora (Decico, 2006, p. 14).

Depois que a professora percebeu a atenção das crianças, passou a fazer a leitura de histórias em que apresentava o livro, mostrava a capa e perguntava: “o que será que essa história vai nos contar?” e aos poucos foi convidando as crianças para entrarem no processo de construção das histórias como participante sujeito. Somente depois de ouvir a manifestação das crianças, é que a professora começava a contar a história com mudança no tom de voz, ia mostrando as gravuras para que as crianças que, sentadas no cantinho da leitura, ouviam atentamente as histórias contadas pela professora e pudessem fazer a leitura



visual da história narrada. Ao final de todas essas experiências é que chegamos à Maleta do Reconto para as crianças. O contexto que foi se construindo juntos foi muito importante, pois foi delineado por pressupostos de um ensino de arte múltiplo, comprometido com a participação das crianças e com fluxos dialógicos não hierárquicos. Os caminhos e trajetórias trazem possibilidades de descobertas e de leituras de mundo. Articulação dos conhecimentos inicia com o próprio espaço a ser preparado para as crianças com cuidado, gentileza e afeto. A organização do espaço é muito importante, como indica Busatto:

Crie espaço para a narrativa, desperte a criança para esse momento. Eduque o ouvir. Faça um pacto com elas e com seus colegas. Enquanto você estiver narrando uma história, ninguém entra e ninguém sai da sala. Uma contação de história 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 (Busatto, 2012, p. 40).

Na segunda etapa: Após a entrega dos primeiros formulários assinados foi possível dar início a pesquisa de campo, a cada sexta-feira quatro crianças escolhem dois livros de sua preferência, coloca dentro da Maleta do Reconto³ e leva para casa para que a família leia com ele, e para ele, e assim a criança possa aprender a história, recontar essa história para a família e na segunda-feira fazer o reconto para os colegas de sala usando figurinos de príncipe e princesa. O primeiro grupo de crianças fizeram os recontos na primeira semana de março e desde então não paramos, todas as crianças estão empolgadas em participar, todos os dias perguntam se vão levar a maleta. Apesar da timidez de algumas crianças, elas não querem deixar de participar, devido o envolvimento num mundo de imaginação, do faz de conta e isso os deixa motivados e encorajados a participar. São momentos bem prazerosos tanto para quem conta como para quem escuta.

No primeiro rodízio de crianças foi feito o reconto com o uso dos livros literários escolhidos por elas (crianças) mesmo sem a leitura formal, porém ao folhear o livro eles recordam a sequência da história. No presente da pesquisa, estamos fazendo o segundo rodízio de crianças, está sendo pedido que façam o reconto da história de pé e sem o livro, que narrem o que se lembram da história, que gesticulem, façam movimentos corporais criando movimentos cênicos. Percebendo a animação e vontade de participar das crianças,

³ A Maleta do Reconto foi criada com esse nome pela autora para transportar os livros que serão lidos para o reconto. É uma pasta de plástico transparente, com formato de uma maleta, com uma pequena alça preta e 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”.



estamos trabalhando pequenas oficinas de improviso com o jogo dramático infantil nas aulas de arte no decorrer da semana em que elas criam as próprias histórias, usando palitoche, fantoche, o próprio corpo para representar os personagens das histórias tradicionais e mais conhecidas da família como: Chapeuzinho vermelho e Cinderela, o que está sendo um grande estímulo para criação artística deles para atuar sobre as histórias.

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, conseqüentemente, a uma ampliação dos seus recursos internos e a um amadurecimento psicológico (BUSATTO, 2012, p.40).

Desde o ano de dois mil e dezessete a professora-pesquisadora tem trabalhado nas turmas de educação infantil o projeto “Maleta do Reconto” como uma prática em sala de aula que se apresenta numa dimensão de um projeto dialógico, complementar, interdisciplinar permitindo ao professor utilizar-se da leitura e da arte do reconto para trabalhar conteúdos de forma dinâmica, com a participação da família e estimulando a curiosidade da criança.

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 ver assimilando a história, provoca conexões mentais, a leitura e o reconto permitem o senso de identificar no texto, contextos sociais e de vivencia 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 da criatividade imaginativa de criar suas próprias histórias 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 o seu aspecto científico-educacional subsidiando que mais educadores se empoderem com ferramentas simples, práticas e dinâmicas em sua relação ao ensino-aprendizagem com o público infantil com quem interage.



Com esse trabalho agora em novo formato “Maleta do Reconto” onde os alunos além de recontar também buscaram “atuar” sobre as histórias, visando contribuir para o alcance de resultados educacionais no desenvolvimento de competências ligadas a linguagem oral e corporal de forma significativa para a criança como, por exemplo, despertar nas crianças da educação infantil o encantamento pela arte teatral e histórias infantis. Acredita-se que, mesmo crianças que ainda 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 coorientador do contato da criança com o livro e transmitir a história com riqueza de detalhes e significados, estimulando competências de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, foi possível perceber como a Arte precisa ser trabalhada no contexto da sala de aula da escola pública, de forma que os alunos desde a educação infantil se sintam estimulados e atraídos. A arte é uma forma efetiva de estimar a motivação, a imaginação, a criatividade e a expressão das crianças. Percebe-se que é um lugar de conexão, de interação que permite as crianças aprender de forma lúdica e expressiva. Dessa forma, possam desenvolver a autonomia do sujeito aluno, para que, por meio das atividades teatrais esses alunos possam desde a primeira infância já ir se constituindo como sujeitos autônomos mais confiantes e seguros para as situações da vida.

Todavia, para que esses alunos possam desenvolver tais habilidades, se faz necessário que o(a) professor(a) pedagogo(a) se abra para novas possibilidades, trabalhando atividades artísticas voltadas para o teatro, contação de histórias, jogos teatrais ou jogo dramático infantil e a dança nesse desenvolvimento de competências oral e corporal. Saliento, porém, que pode não ser uma tarefa fácil de início, mas que é necessário começar em algum momento, se nós professores queremos um mundo melhor com sujeitos mais confiantes e seguros, sendo seres humanos mais humanos que saibam se colocar respeitando as diferenças, precisaremos nos colocar à disposição do novo. Acredita-se que por meio do ensino das artes é que poderemos fazer com que nossos alunos mostrem o que de melhor tem dentro de cada um.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2ª edição revista -São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação **9394/96**. BRASIL. Artigo 1, título I.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DECICO, Cristina. **O encanto do encontro**: o jogo do faz de contanas relações de ensino. 2006, fls. 90. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP: [s.n], 2006.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço para a dança na escola? In: * **Teatro e dança nos anos iniciais*** . Tais Ferreira, Maria Fonseca Falkembach (org). Porto Alegre: Mediação, 2012.

MATOS, Gislayne Avelar. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório prático para encantar. 3ª ed. São Paulo Editora WMF. Martins Fontes 2009.

NASCIMENTO, Arthur Ramos; NASCIMENTO, Janice Ramos. INCLUSÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO HUMANO E FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM. In. NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza. **Educação, direitos humanos e inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 101-115.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. In: **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

STRAZZACAPPA, Márcia. Um, dois, três e já! A importância das artes cênicas na formação humana. In: CRUZ, G.; FERNANDES, C.; FONTOURA, S. (orgs.) **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Editora De Petrus. E-Book Kindle, 2020.



VYGOTSKY, Lev Semenovitch e FRÓIS, João Pedro. Criatividade teatral na idade escolar. Cap. 7. In: **Imaginação e criatividade na infância**. Ensaio de psicologia. Lisboa: Dinalivro, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 7. Ed. Global Editora, 1987.



LEITURA DE LITERATURA INFANTIL ILUSTRADA: A INTERAÇÃO NARRATIVA POR MEIO DAS IMAGENS

MOURA, Alexssandro Ribeiro (IFG)

LIMA, Josiane dos Santos (IFG)

Resumo

Este trabalho está vinculado ao desenvolvimento de dois projetos ainda não totalmente arrematados. Dessa forma, este estudo propõe uma análise sobre leitura de literatura infantil ilustrada, partindo da apreciação de algumas obras nacionais e estrangeiras. Pretendemos refletir sobre a organização dos discursos sociais presentes no livro, bem como sobre práticas de leitura que contribuam para a formação de um leitor crítico, que consiga perceber a dimensão humana e social do texto literário. Este trabalho fundamenta-se na perspectiva teórica da Análise do Discurso francesa (ORLANDI, 2008) e nas teorias contemporâneas de letramento linguístico e literário (SOARES, 2004. COSSON, 2011). Além disso, será feita uma reflexão sobre a dinâmica relação entre ilustração e texto escrito na construção dos efeitos de sentido das obras lidas. Desse modo, valoriza-se a ideia de que o diálogo entre literatura e artes visuais amplia o potencial criativo e polissêmico na composição de livros literários para crianças.

Palavras-chave: Literatura infantil ilustrada. Ilustração. Leitura. Discurso. Sentido.

LECTURA DE LA LITERATURA INFANTIL ILUSTRADA: LA INTERACCIÓN NARRATIVA A TRAVÉS DA LAS IMÁGENES

Resumen

Este trabajo está vinculado al desarrollo de dos proyectos que aún no están completamente terminados. Por lo tanto, este estudio propone un análisis de la lectura de la literatura infantil ilustrada, a partir de la apreciación de algunas obras nacionales y extranjeras. Tenemos la intención de reflexionar sobre la organización de los discursos sociales presentes en el libro, así como las prácticas de lectura que contribuyen a la formación de un lector crítico, que puede percibir la dimensión humana y social del texto literario. Este trabajo se basa en la perspectiva teórica del análisis del discurso francés (Orlandi, 2008) y las teorías contemporáneas de alfabetización lingüística y literaria (Soares, 2004. Cosson, 2011). Además, una reflexión sobre la relación dinámica entre la ilustración y el texto escrito en la construcción de los efectos del significado de las obras leídas. Por lo tanto, la idea de que el diálogo entre literatura y artes visuales expande el potencial creativo y polisémico en la composición de los libros literarios para niños.

Palabras clave: literatura infantil ilustrada. Ilustración. Lectura. Discurso. Sentido.



Introdução

Historicamente, o gênero Literatura Infantil pode ser tido como um dos mais recentes, tendo em vista que as primeiras produções direcionadas às crianças foram trazidas ao público no final do século XVII, conforme nos mostra Zilberman (2003). Considerando que a própria noção de infância também é uma construção recente, não causa espanto encontrar a valorização de tal tipo de literatura na passagem histórica de uma sociedade que começa a se preocupar com o “meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções.” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Por outro lado, o chamado livro ilustrado ainda carece de registros mais robustos sobre suas origens. A xilogravura era uma das poucas técnicas, até o século XVIII, que possibilitava conjugar com maior versatilidade, na mesma página, as letras e as figuras, “foi com ela que se realizaram os primeiros livros para criança que continham imagens” (LINDEN, 2018, p. 11). É no século XIX que os procedimentos mais aprimorados de impressão permitem a expansão de livros com o foco voltado para o público infantil. Conforme Linden (2018, p. 14), Randolph Caldecott é quem “entrelaça textos e imagens cujo sentido se revele complementar”.

Atualmente, ao abrirmos um livro literário infantil, nos deparamos com uma rede de composições criativas que nos colocam diante de um cenário amplamente sedutor. Capas bem trabalhadas, projetos gráficos desenvolvidos com cuidado e talento incontestáveis. É perceptível que a ilustração na obra literária infantil tem um papel fundamental, mas nem sempre teve o destaque merecido, chegando, em alguns momentos, a ser vista apenas como decorativa ou, no máximo, como uma espécie de intérprete do que já fora dito com as palavras (RAMOS, 2020). Mas o fato é que, sobretudo a partir do final do século XX, edições de novas obras e reedições de clássicos têm nos colocado cada vez mais diante da necessidade de observarmos melhor a interação entre linguagem verbal e pictórica na construção de efeitos de sentido nos livros infantis.

A discussão teórica sobre leitura literária e formação de leitores tem aumentado nos últimos tempos, via letramento literário (COSSON, 2011), buscando romper definitivamente com a noção equivocada de que o texto literário se reduz a um modelo de boa escrita ou constitui-se num objeto destinado à memorização de conceitos referentes a determinadas



áreas do conhecimento. Dessa maneira, há um movimento de ruptura com a forma de encarar a leitura literária como apenas um “pretexto” para outras coisas.

Do mesmo modo, sabemos que a seleção de títulos e a mediação da leitura são pontos fundamentais para que o leitor possa desenvolver gradativamente suas habilidades e percepções em relação ao modo como se constitui o objeto artístico e como vários discursos sociais ali se encontram. Esse processo nos permite perceber que há diversos modos de ler e que aspectos históricos e ideológicos influenciam na leitura de toda obra literária. Para problematizarmos essas questões trazemos para discussão uma breve seleção de obras, dentre as quais encontra-se a **A árvore generosa**, de Shel Silverstein, publicada em 1964 e **A mãe que voava**, de Caroline Carvalho e Inês da Fonseca, lançado em 2018. Além dessas, outras obras têm nos ajudado a refletir sobre esse objeto ainda pouco investigado, que é o livro ilustrado e como os discursos são ali materializados.

Ler o livro ilustrado: traço e prosa

Não podemos deixar de mencionar que existe um equívoco recorrente e, em dada medida, consolidado em alguns espaços quando abordamos a temática dos livros ilustrados. Sendo as imagens de grande alcance para os públicos, apressadamente se conclui que ler um livro ilustrado é uma tarefa menos complexa e exigente. Isso faz com que esse tipo de produção seja largamente direcionado aos leitores não alfabetizados.

Todavia, é importante compreender que “assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação” (LINDEN, 2018, p. 8). É necessário expandirmos o conceito de leitura para além da ideia tradicional de que lemos apenas o escrito, sabemos que “não há por que manter uma visão purista de leitura restrita à decifração de letras” (SANTAELLA, 2012, p.11), já que estamos lendo imagens em diversos contextos durante o nosso dia a dia. A terminologia utilizada por diferentes estudiosos para definir essas obras literárias infantis também pode variar.

Tietzmann, pesquisadora experiente a respeito da literatura infantil, prefere utilizar a expressão “livro de imagem” para “designar aqueles [livros] que só tem ilustração e para aqueles que têm um mínimo de texto, que não pode ser dissociado da ilustração” (TIETZMANN, 2020, p. 53). Por outro lado, Linden afirma que livro ilustrado é uma



Designação pouco conhecida do grande público, não há em muitos países um termo fixo para definir o livro ilustrado infantil. Conforme o contexto, em francês recebe o nome de 'album' [...], em Portugal 'álbum ilustrado', em espanhol 'álbum' e em língua inglesa 'picture book'. (LINDEN, 2018, p.23)

Independentemente da terminologia utilizada, o que podemos perceber é que em todas elas há a valorização do aspecto visual, da não subordinação da linguagem pictórica ao texto escrito, perspectiva muito importante para qualquer trabalho de mediação de leitura dessas obras junto ao público infantil. Até porque “Longe de estarmos diante de um combate entre titãs - o verbal e a imagem -, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um” (SANTAELLA, 2012, p. 13). Essa reflexão reafirma a ideia de que o projeto estético da literatura infantil ilustrada é pautado na complementaridade e não necessariamente na substituição de uma linguagem por outra.

Dessa forma, a operação de leitura do livro ilustrado pode oferecer ao leitor não apenas a relação entre texto verbal e imagem, mas pode explorar a forma do livro e sua textura, fazer o enquadramento “puxar” o leitor para interior da narrativa, deixar pistas nas guardas, ou mesmo desafiar o olhar em uma página dupla. Enfim, tal como a leitura do texto verbal, a leitura do livro ilustrado aponta para necessidade de uma formação leitora.

Esse processo ocorre de modo efetivo com a contribuição de várias áreas do conhecimento, pois

O crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual (SADERLICH, 2006, p. 2)

Essa necessidade de uma suposta alfabetização visual, a qual poderíamos ampliar para uma perspectiva de letramento visual - uma das possíveis traduções da expressão em inglês *visual literacy* (SANTAELLA, 2012, p.12) - é imprescindível para educadores e



professores que irão desenvolver ações escolares de leitura de livros infantis ilustrados. A compreensão de como os sentidos são construídos nas artes visuais (pintura, cinema) possibilita o desenvolvimento de projetos que alcancem as habilidades de leitura das imagens por parte do público infantil.

Problematizando ainda essa importância da literatura infantil para o desenvolvimento de habilidades em nossas crianças (e nos adultos também), Abramovich defende que livros infantis são “sobretudo experiências de olhar” (2006, p. 35) e que proporcionar ao público infantil essas leituras, “[...]Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais” (p.35), ou seja, grande parte do que se chama de “problemas de leitura” em nosso país ocorre pela falta de políticas públicas e práticas sociais que deem oportunidade para que as pessoas possam entrar efetivamente em contato com livros desde a infância. Quanto à combatida hierarquização entre escrita e imagem, a autora traz o importante esclarecimento: que os livros infantis “[...]ao prescindir[em] do verbo dão toda a possibilidade para que a criança o use” (p. 34).

O leitor é visto pela estudiosa como coautor, indivíduo autônomo e independente, que deve ser respeitado e chamado a participar da construção dos efeitos de sentido do texto. Ainda nesse sentido, Regina Zilberman (2003) defende que as obras literárias infantis contemporâneas comungam de uma perspectiva estilística a qual ela chama de modelo emancipatório em relação à representação da família. Segundo a autora, essas obras se caracterizam por fazer uma revisão do papel da criança no grupo familiar, valorizar a criatividade infantil, trazendo esse público para a posição de protagonista das obras.

Embora não seja objeto deste estudo estabelecer classificações estruturantes, nas duas obras analisadas durante o desenvolvimento do projeto pudemos observar essa valorização do leitor rumo a sua emancipação diante de representações conservadoras tanto de família quanto de leitura literária, pois ler essas obras constitui-se num movimento que vai além do texto, no qual há um entrelaçamento de discursos e linguagens. Em outras palavras, a irrupção de novos sentidos também interpela configurações outras dos sujeitos.

Devemos ainda compreender que trazer o livro ilustrado como objeto de estudo, pesquisa, investigação e trabalho pedagógico viabiliza a reflexão sobre a própria formação dos saberes acerca das imagens, ou mais especificamente sobre a dimensão das ilustrações. Além de uma potência já percebida em momentos posteriores, em que as imagens tinham



um papel redundante em relação ao texto verbal, hoje, é esperado que se possa questionar, por exemplo, definições que a entendem como a simples tarefa de “ornar” ou esclarecer o texto verbal. Assim, segundo Ramos (2020, p. 55), tal visão reduz a ilustração

[...] à condição de decoração ou, no máximo, de tradutora do que já está dito com as palavras. O problema, não custa insistir, é que mesmo quando esse era o principal modo de tratar a ilustração em um livro, ela se tornava importante. Entre outros fatores, porque alterava o ritmo da narração, criando instrumentos para a apreensão da história.”

Deste modo, entendemos como um percurso formativo necessário para a construção dos leitores, que se possa encontrar nas ilustrações a materialização não apenas de traços decorativos, mas também verdades, valores, julgamentos e pensamentos que circulam em uma sociedade em dado tempo e lugar, os quais fazem surgir os efeitos de sentido que mostram a generosidade versus a ingratidão; a rotina e as várias jornadas das mães e, também, uma possibilidade de subjetivação para o homem que cuida do lar e dos filhos.

A obra **A árvore generosa**, de Shel Silverstein, é certamente a obra mais conhecida do autor e revela um momento de ampla criatividade e sensibilidade do escritor norte-americano. Traduzida para o português por Fernando Sabino e lançada há quase seis décadas, essa obra atemporal apresenta uma temática atual e bastante relevante para os dias de hoje. A construção do projeto gráfico da obra, convocando o leitor para uma coautoria e utilizando-se de técnicas de composição muito interessantes, faz com que sua leitura hoje se torne uma ação muito adequada aos pressupostos teóricos sobre propostas de letramento literário contemporâneas.

O livro já foi traduzido em várias línguas e chama a atenção pela simplicidade e pelo fato de que Silverstein é, ao mesmo tempo, autor e ilustrador da obra. Esse aspecto merece destaque, uma vez que nos fornece índices de leitura importantes na conexão entre narrativa escrita e ilustração. O enredo mostra a relação de amizade entre um menino e uma árvore. Esta relação tem a duração de uma vida inteira, tendo início na infância do garoto e vai até a velhice. Trata-se de uma história que instiga o leitor a questionar os sentidos de amizade, de cooperação, cuidado e generosidade. Até que ponto podemos nos doar? Como podemos nos tornar ingratos?

A história é contada numa espécie de álbum narrativo (*picture story book*) e se apresenta de modo bastante representativo: são textos curtos que dialogam, página por página, com uma ilustração em traços negros, que lembram desenhos feitos à mão, reforçando a necessidade de interação com o leitor, se considerarmos que há um convite para que a criança a torne colorida do modo como preferir. A capa, esta sim colorida, chama atenção por possuir um verde brilhante e pela integração entre as cores que caracterizam a árvore e o garoto que será seu interlocutor durante toda a narrativa.

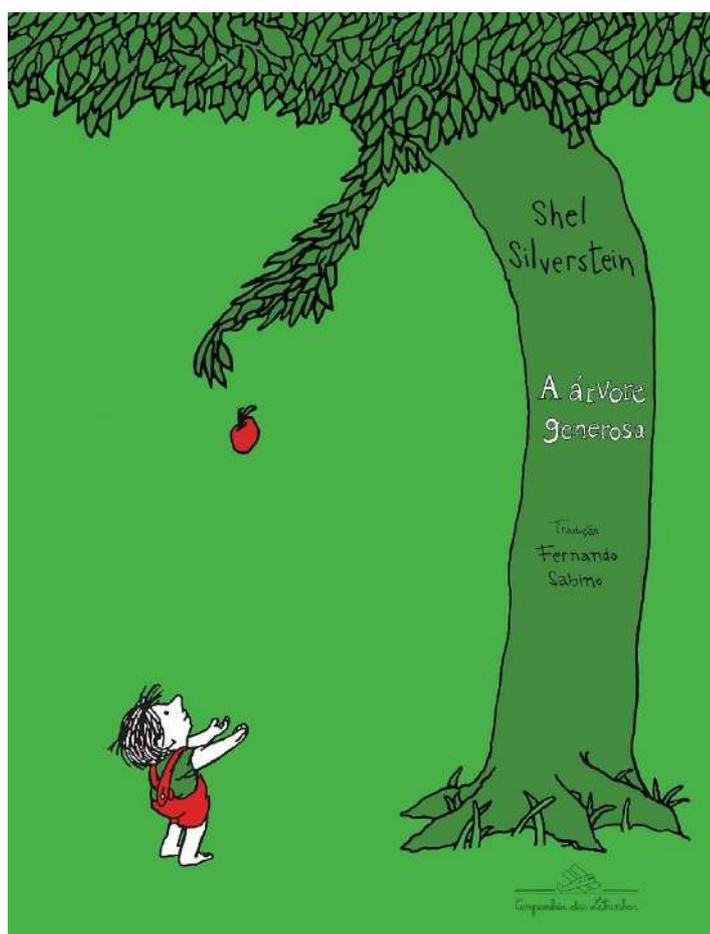


Figura 1: (Capa do livro A árvore generosa)

A capa se integra à quarta capa numa amplitude horizontal, algo que torna a integração entre elementos paratextuais (como dados técnicos sobre composição da obra e apontamentos críticos) e apresentação das personagens principais da narrativa mais dinâmica. Já na capa, percebemos a grandiosidade da árvore generosa, ela não cabe no quadro, essa técnica de composição será recorrente ao longo da obra e ajuda a criar impressão de movimento (TIETZMANN, 2020, p.76). Ao sair da moldura, a árvore, que é personificada no livro de Silverstein, nos passa a impressão de estar se movimentando. Além

disso, esse recurso nos faz observar o próprio transcurso temporal, já que a noção de tempo e movimento se integram na ilustração.

No livro ilustrado, todo espaço pode ser aproveitado para exercício criativo, como, por exemplo, folhas de guarda, orelhas, dentre outros. Em **A árvore generosa**, folha de rosto e a dedicatória convidam o leitor para preencher os contornos das letras tipográficas e para apreciar a aproximação entre linguagens verbal e não verbal, enfatizando a ideia de que nessa obra não há uma hierarquia entre elas.

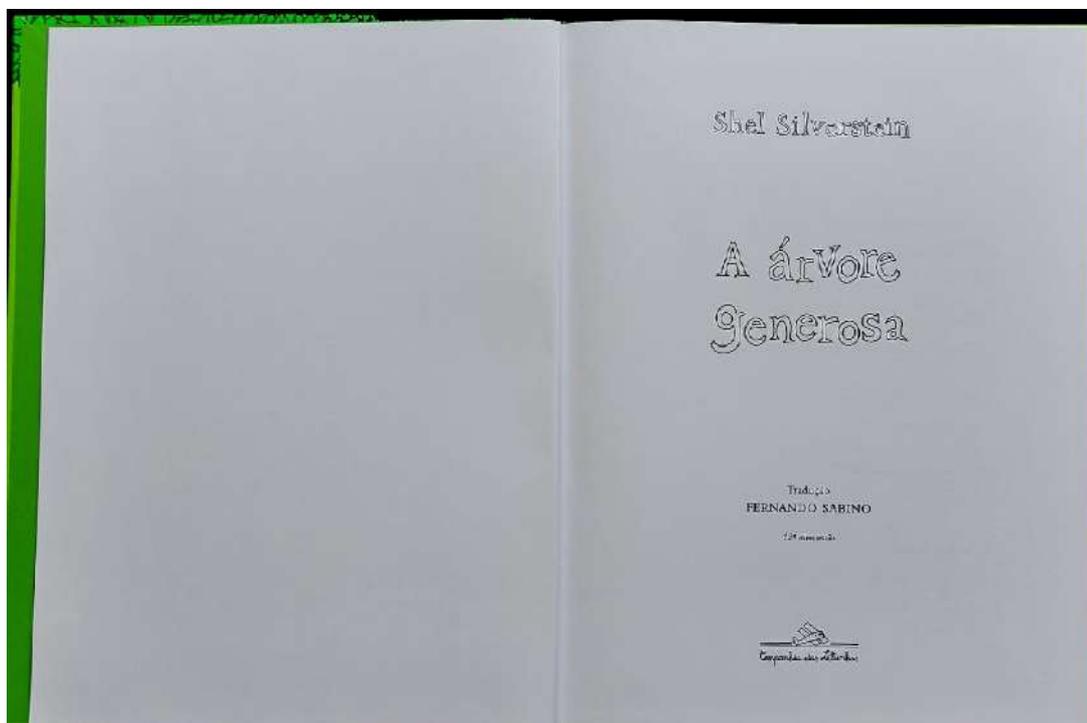


Figura 2: (Folha de rosto)

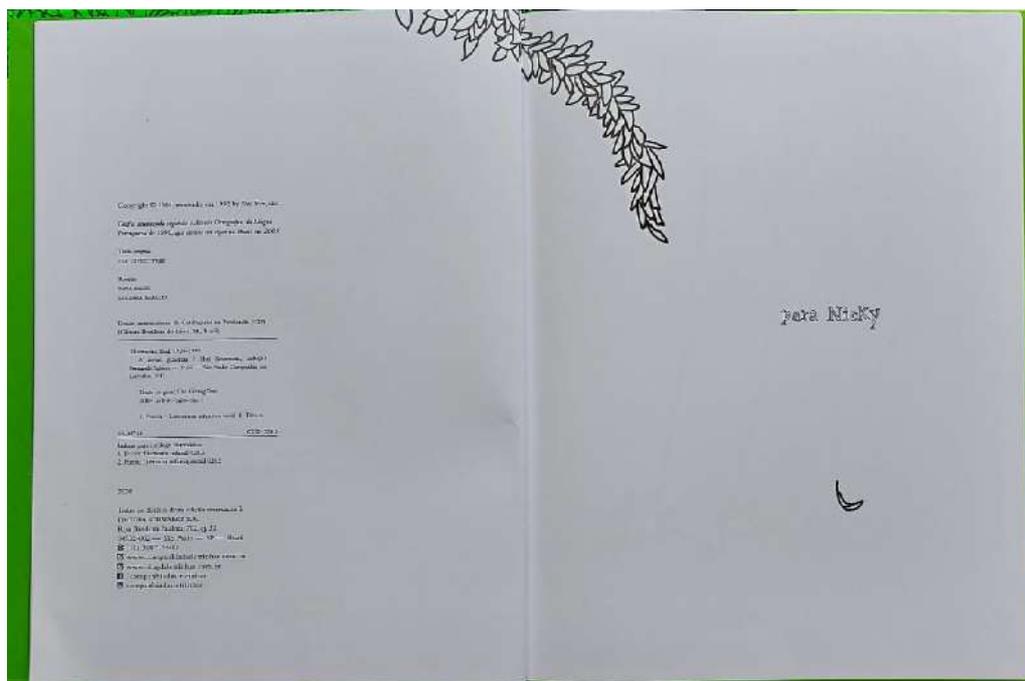


Figura 3: (Dedicatória)

Um outro ponto importante do livro de Silverstein, e que podemos destacar, é a forma como o autor e ilustrador nos chama a atenção para a possibilidade de enxergarmos o aspecto visual da linguagem verbal. Esse aspecto é bastante importante, pois a linguagem literária se materializa em gêneros textuais que podem (re)construir as relações estruturais, semânticas e pragmáticas da língua, mostrando que nossas leituras partilham de vários fatores intra e extralinguísticos, o que potencializa nossa capacidade de interpretação e compreensão dos enunciados com os quais nos deparamos no cotidiano.

Para exemplificarmos melhor, podemos observar que “juntava suas folhas” guarda em si a indicação da queda delas (o que a ilustração representa também) e propõe um exercício de observação sobre o caráter polissêmico de imagens que a linguagem verbal e a não verbal podem evocar. O que aparentemente não está presente no enunciado, surge como uma possibilidade de interação com o leitor, instigando-o a entrar nesse jogo linguístico de ler o que não está escrito nem ilustrado e perceber o que Luis Camargo chamou de coerência intersemiótica (2004, p.4), ou seja, a articulação produtiva entre os dois sistemas semióticos, linguagem verbal e visual.

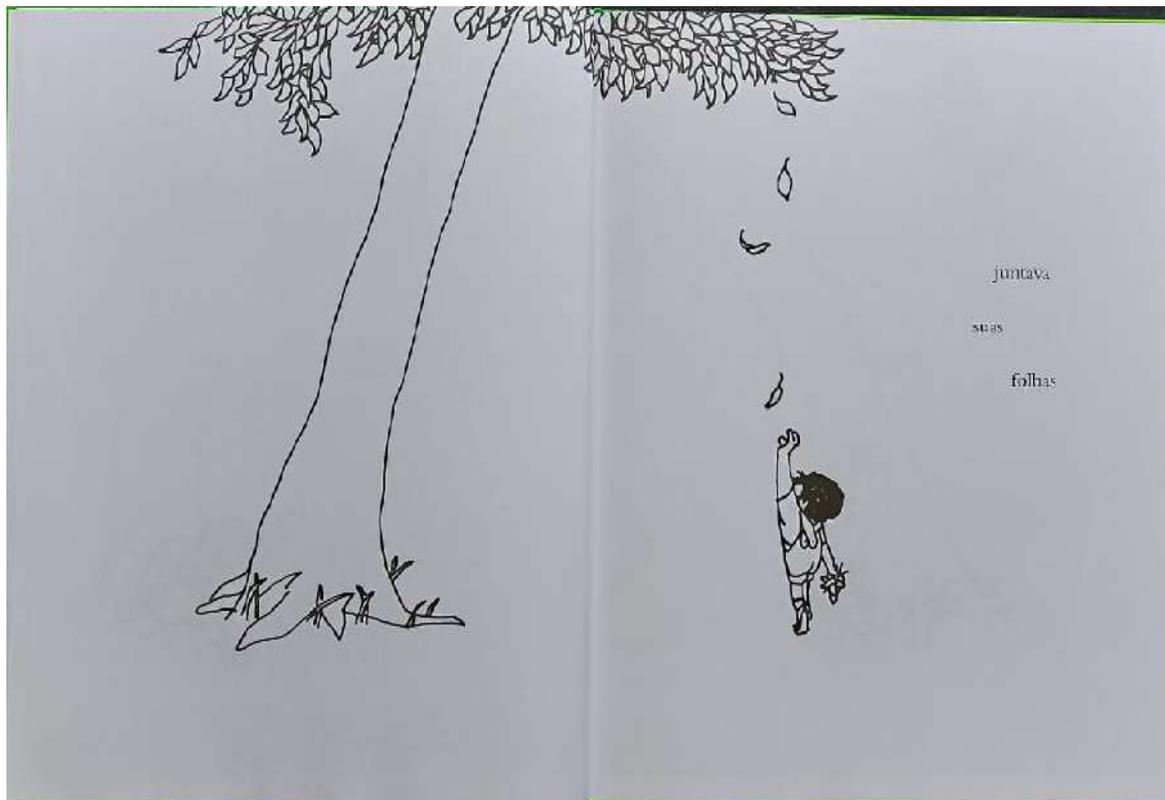


Figura 4: (Folhas da árvore caindo)

Durante a leitura, a história parece fluir de maneira bastante dinâmica. Texto escrito e ilustração convivem na mesma página, um complementando o outro. O autor utiliza vários recursos para reforçar a sensação de movimento e duração da narrativa, como uso de pranchas duplas, sucessão simultânea, opta por enquadramentos dos planos nos quais a árvore parece sair da página, como numa câmera baixa (*contra-plongée*), explora aspectos visuais da linguagem verbal, dando movimento às letras de determinadas palavras. São várias construções que nos levam a trilhar a leitura dessa obra tão necessária, que traz à tona discursos diversos sobre a relação entre feminino e masculino, o ser humano e a natureza, a maternidade, o sentimento amoroso e suas faces.

Em **A mãe que voava**, de Caroline Carvalho e Inês da Fonseca, além da exploração da tipografia em alguns momentos, o livro nos leva para o interior de um lar de uma família em que a mãe assume o lugar de mulher que trabalha fora e tenta se dividir entre os cuidados da casa, da família e dos seus pequenos alunos. Outro ponto que merece destaque é o fato de



se tratar de uma família constituída por pessoas negras e que tem um pai que cuida afetuosamente da rotina doméstica da filha pequena.

A composição do livro **A mãe que voava** é um convite irrecusável à reelaboração dos discursos sobre família, papéis sociais de homens e mulheres, além de materializar um olhar diferenciado sobre a representatividade negra sem racializar a narrativa. Essa obra nos mostra o quanto é importante desconstruirmos os estigmas ainda existentes em nossa sociedade, pois sabemos que “[...] preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também – e muito – através de imagens” (ABRAMOVICH, 2006, p.40). Sendo assim, livros como **A mãe que voava** são imprescindíveis, pois ajudam as crianças (e adultos) a desconstruírem o racismo e misoginia estruturais de nossa sociedade. A leitura dessa obra nos mostra que

Saber interpretar o momento, ampliar os referenciais, não se limitar com estereótipos, não endossar os disparates impostos, não reforçar os preconceitos, é buscar talvez no estético o momento de ruptura, de transgressão, onde não haja falsas e tolas correspondências, mas descobertas de toda sedução encoberta, da beleza e sabedoria a serem reveladas [...] (ABRAMOVICH, 2006, p. 41).

Acompanhamos no livro essa perspectiva de modo envolvente e dinâmico, o que torna a obra ainda mais importante e necessária nas salas de aula de educação infantil, em bibliotecas e em lares brasileiros onde diversas mães realizam seus “voos” diários, que devem ser reconhecidos e valorizados.



Figura 5: (Capa de A mãe que voava)

Desde a capa da obra **A mãe que voava**, podemos observar também uma integração entre elementos textuais e paratextuais, trazendo sempre um destaque para a ideia de leveza, suavidade e força que a protagonista da narrativa apresenta. É bastante significativo que a tipografia das letras que compõem o título do livro de Caroline Carvalho e Inês da Fonseca reforça a sinuosidade da representação da figura materna. Esse aspecto será retomado ao longo da obra produzindo efeitos de sentido fundamentais para a compreensão do texto.

A representação da mãe “voando” em sentidos opostos indica a importância que ela tem no funcionamento adequado da rotina familiar e esse efeito de movimento e transcurso temporal das ações da narrativa é reforçado pela representação da protagonista saindo da moldura do quadro da ilustração. É importante lembrar que ela representa uma mulher

contemporânea, independente, que concilia profissão e atividades relativas à organização do lar, sem que com isso deixe de dar a devida atenção à sua filha.

Figura 6: (A mãe saindo do quadro e a multiplicidade)

A relação entre mãe e filha é um tema bastante relevante na obra e podemos perceber que, além de em vários momentos a ilustração aparecer em primeiro plano diante da linguagem verbal, em determinadas sequências as autoras nos chamam a atenção para a possível leitura de componentes visuais do texto escrito. Esse movimento pode ser observado na página dupla na qual o grito da garota pela sua mãe ecoa e reforça importância da figura materna, seu deslocamento pelos vários espaços do texto e seu poder de resolver todas as situações que surgem, sempre com leveza, afeto e empenho.

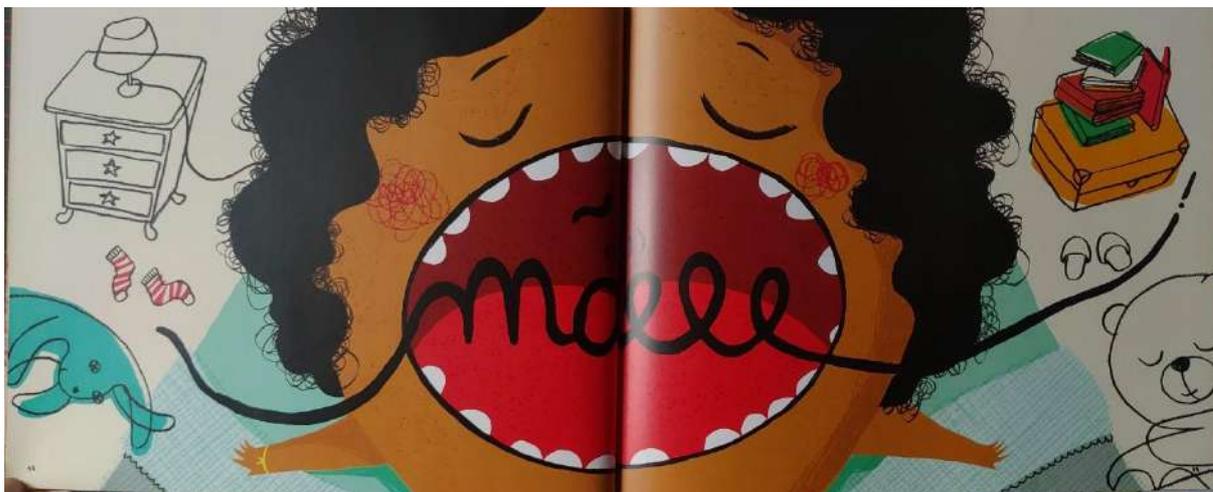


Figura 7: página dupla (Filha chamando pela mãe)

Por fim, conforme Fernandes (2006, p. 49), a Literatura, pensada como objeto de investigação discursiva, possui alguns detalhes importantes e que precisam ser considerados, como por exemplo a relação de narratividade que surge da interação entre palavra e imagem. Desse modo, esses detalhes, “implicam efeitos de sentido peculiares a essa produção”, mostrando que “a literatura dialoga com uma exterioridade perpassada pela história, que



constitui memória discursiva”, a qual é capaz de produzir “efeitos de sentido decorrentes da inscrição dos sujeitos e dos discursos em diferentes lugares sócio-histórico-ideológicos”.

Tal contexto nos traz a possibilidade de romper com uma visão limitada de leitura e nos mostra que a legibilidade de um texto, conforme nos ensina Orlandi (2008, p. 9), “é uma questão de ‘graus’ e não de tudo ou nada. Uma questão de condições e não de essência. [...] é uma questão de história”. Tal contexto nos mostra a importância de uma exploração cuidadosa da relação entre texto verbal e imagens nos livros de literatura ilustrada.

Considerações Finais

A literatura infantil ilustrada revela-se como importante objeto de estudo para pensarmos nos diálogos entre linguagens diferentes, observando a necessidade de reeducarmos nosso olhar para a leitura de imagens, algo que as artes visuais, desde as mais clássicas como a pintura, até as mais contemporâneas, como o cinema, têm nos ajudado a compreender os movimentos e gestos de interpretação realizados na era digital em que vivemos.

As obras **A árvore generosa** e **A mãe que voava** são exemplos de como o trabalho contemporâneo de leitura literária fundamenta-se em teorias de letramento literário, reconhecendo a literatura como arte da linguagem e, portanto, lugar onde se manifestam os mais variados discursos, ideologias e relações de poder, o que torna necessário o suporte teórico da análise do discurso para práticas que se proponham a desenvolver as habilidades de leitura para público infantil para torná-los leitores críticos e cidadãos, que compreendam o papel humanizador da literatura.

A literatura infantil ilustrada, que bem pode ser direcionada não apenas às crianças, constitui-se como um lugar a ser ainda mais explorado, tanto em seus aspectos formais como em sua dimensão de materialização dos saberes, na problematização de conceitos e reinvenções nas práticas de leitura, uma vez que coloca a relação da narratividade não apenas no bojo do texto verbal, mas também das ilustrações e outros recursos, ressignificando o livro como objeto.



Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CARVALHO, Caroline e FONSECA, Inês da. **A mãe que voava**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário** – Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, Claudemar Alves. “Literatura em Foucault: Lugares Da Análise Do Discurso”. In: **Revista Signótica Especial**. UFG: Goiânia, nº2, pp. 49-62, 2006.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SADERLICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e práticas educativas**. In.: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, 2006. p. 1-22.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Trad. Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.



TIETZMANN, Vera Maria. **Ler imagens: um aprendizado.** A ilustração de livros infantis. Goiânia: Cênone Editorial, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.



PRIMEIROS CAMINHOS DA PESQUISA: DA DANÇA QUE SE PENSA PARA A DANÇA QUE SE DANÇA

Jovair Batista de Jesus
Luciana Gomes Ribeiro

Resumo

O intuito deste estudo é apresentar os primeiros caminhos da pesquisa: Da dança que se pensa para a dança que se dança, vinculada a ações pedagógicas de dança baseadas em uma dimensão estético-sensível e em uma perspectiva crítico-emancipatória realizadas no componente de Arte na educação pública municipal de Rio Verde, Goiás. A investigação proposta teve como objetivo geral investigar caminhos de aproximação dos alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Vale do Rio Doce com a dança a partir de uma dimensão estético-sensível e de uma perspectiva crítico-emancipatória. Metodologicamente, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter artístico associada à dança na escola. A pesquisa qualitativa se configurou como uma pesquisa mista entre a participante e a narrativa, envolvendo 153 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Por meio de uma análise diagnóstica foram identificados os perfis dos alunos público alvo deste estudo e os tipos de experiências que possuíam com a dança. A partir desse diagnóstico foram planejadas e desenvolvidas ações de dança que provocaram uma ampliação do olhar e da percepção da dança, da realidade e do mundo. A partir destes direcionamentos, o estudo apresenta uma discussão fundamentada nas reflexões de: Barbosa (2012), Cansi (2020), Coli (2013), Ferraz e Fusari (2018) e Sales (2021) sobre o campo da Arte e Educação; Marques (2007 e 2011) e Porpino (2018) a respeito da dança na escola, Arroyo (2014), Freire (2019) e Saviani (2007) sobre a perspectiva crítico-emancipatória; e Costa (2004) e Duarte Júnior (2012) com a Dimensão Estético-sensível.

Palavras-chave: Dança. Escola. Dimensão estético-sensível. Perspectiva crítico-emancipatória.

Abstract

The central axis of this study is to present the first research paths: From the dance that is thought to, to the dance that is danced, linked to pedagogical dance actions based on an aesthetic-sensitive dimension and a critical-emancipatory perspective taught in the component of Art in municipal public education in Rio Verde Goiás. The proposed investigation has the general objective: To investigate ways of approaching students enrolled in Elementary School II (6th to 9th Year) of the Rural Municipal School of Elementary Education Vale do Rio Doce with dance from an aesthetic-sensitive dimension and a critical-emancipatory perspective. Methodologically, the study is characterized as a qualitative research of artistic character associated with dance at school. Qualitative research is associated with a mixed research between participatory research and narrative research, involving 153 students enrolled in Elementary School II (6th to 9th grade). Through a diagnostic analysis, we identified the profiles and types of bodily experiences that the target audience students of this study engage with dance. Based on this diagnosis, we planned and developed dance actions that led to an expansion of the look and perception of reality and the world. In these directions, the study presents a discussion based on the reflections of: Barbosa (2012), Cansi (2020), Coli (2013), Ferraz and Fusari (2018) and Sales (2021) in the field of Art and Education; Marques (2007



and 2011), and Porpino (2018) with dance at school, Arroyo (2014), Freire (2019) and Saviani (2007) from a critical-emancipatory perspective; Costa (2004) and Duarte Júnior (2012) with the Aesthetic-Sensitive Dimension.

Keywords: Dance. School. Aesthetic-sensitive dimension. Critical-emancipatory perspective.

Introdução

A escola é um espaço onde ocorre a sistematização do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Nesse ambiente, os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre o conhecimento construído e os conhecimentos sociais e culturais. Diante disso, a arte-dança pode ser aprendida e ensinada na escola, de modo a ampliar o repertório de conhecimento das crianças de forma crítica e participativa, despertando uma nova forma de ser, estar e pensar o mundo (FERRAZ E FUSARI, 2018).

Destaco que a escola não é o único lugar para ensinar e aprender dança, mas é, sem sombra de dúvidas, um espaço que pode e deve possibilitar o acesso e o ensino de dança com qualidade. Por esse motivo, acredito que a Educação por meio da arte/dança propicia o desenvolvimento da consciência transformadora e do potencial crítico dos alunos, oferecendo a eles uma possibilidade de liberdade e ampliação da subjetividade por meio do conhecimento. Pensando nas potencialidades que a arte/dança possui para a formação dos sujeitos, o estudo proposto pretende investigar caminhos de dança em uma relação estético-sensível vivenciada em contexto escolar.

A relevância de se trabalhar a dança na escola articulada a uma dimensão estético-sensível e a uma perspectiva crítico-emancipatória, é o desenvolvimento da experiência corporal estética dos alunos, abrindo caminhos para que os mesmos sejam protagonistas de seu próprio corpo, de seus movimentos, de seus sentimentos e emoções, da sua própria dança, e consequentemente de sua existência.

A pergunta orientadora que direciona essa investigação é: Como o professor de arte/dança pode aproximar e/ou transformar as experiências em dança vivenciadas pelos/as alunos/as matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Vale do Rio Doce em experiências estético-sensíveis emancipadoras e emancipatórias? O que se identifica num primeiro momento, é que a relação estabelecida entre os sujeitos com a dança se dá, na maioria das vezes, de forma imediatista e pautada pelo contexto cultural primeiro/principal – família, bairro, cidade e a grande mídia, que hoje, além da televisão, se inclui as redes sociais, limitando as experiências desses sujeitos, e reduzindo a



compreensão e a possibilidade de vivenciarem a dança em uma perspectiva sensível e emancipatória.

Aqui será apresentado os primeiros caminhos dessa pesquisa intitulada como: “Da dança que se pensa para dança que se dança”, que tem como objetivos específicos: Possibilitar uma experiência no âmbito do mover-se criativo e poético, distinta da condição ordinária, provocando o corpo e o movimento a existirem em outros propósitos que não seja o da funcionalidade utilitária; fomentar experiências do corpo e do mover-se criativo no processo de construção de conhecimentos sobre a dança na escola; oportunizar experiências sensoriais, artísticas e corporais para o ensino da arte/dança na escola, provocando as crianças a se reconhecerem como produtoras de sentidos e de realidades por meio da dança.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira seção apresenta algumas análises e discussões, enfocando os aspectos metodológicos da pesquisa e a população investigada no processo artístico; a segunda seção mostra os encantamentos que desencadearam o interesse pela pesquisa, assim como os desdobramentos no processo do desenvolvimento e do reconhecimento tanto do professor quanto dos alunos; a terceira seção destaca os caminhos pedagógicos percorridos nos processos criativos das ações de dança; e, por fim, a quarta e última seção aborda os deslocamentos, os processos criativos com a dança na escola, os desafios e as superações vivenciados neste percurso investigativo.

A dança na escola pode propiciar uma experiência estética ampla, ou seja, uma possibilidade de educação que não se separe da vida. Uma dança que não seja utilizada como antídoto para amenizar o estresse, ou como um instrumento para ensinar um conteúdo curricular de uma disciplina, mas uma dança que leve em consideração o corpo desejante como produtor de conhecimentos e de múltiplas poesias. Afinal, a dança como vivência estética certamente provocará nos sujeitos novas possibilidades de criação, compreensão e interpretação do mundo (PORPINO, 2018).

Em outras palavras, a dança na escola pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem em que o/a aluno/a seja o protagonista de suas experiências corporais, uma vez que ele terá autonomia para experimentar e vivenciar o seu próprio corpo por meio do movimento dançante descolado de algo pré-estabelecido. Por isso, a dança na escola pode ser considerada como um meio de invenção e comunicação subjetiva, envolvendo valores e cultura. Dançar na escola significa tomar o corpo como experiência e produção de ideias, conceitos, sentimentos e emoções.

Discussões e Análises

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter artístico e descritivo associada à dança na escola. Neste sentido, os aspectos qualitativos que a compõem estão articulados a uma pesquisa mista envolvendo a pesquisa participante e a pesquisa narrativa, realizada a partir de um relato de experiência explicitando os primeiros caminhos das ações de dança desenvolvidas no Projeto de Pesquisa: “Da dança que se pensa para a dança que se dança”, trabalho a ser apresentado para conclusão do Mestrado Profissional em Artes do IFG/Campus Aparecida de Goiânia que integra a Rede ProfArtes.

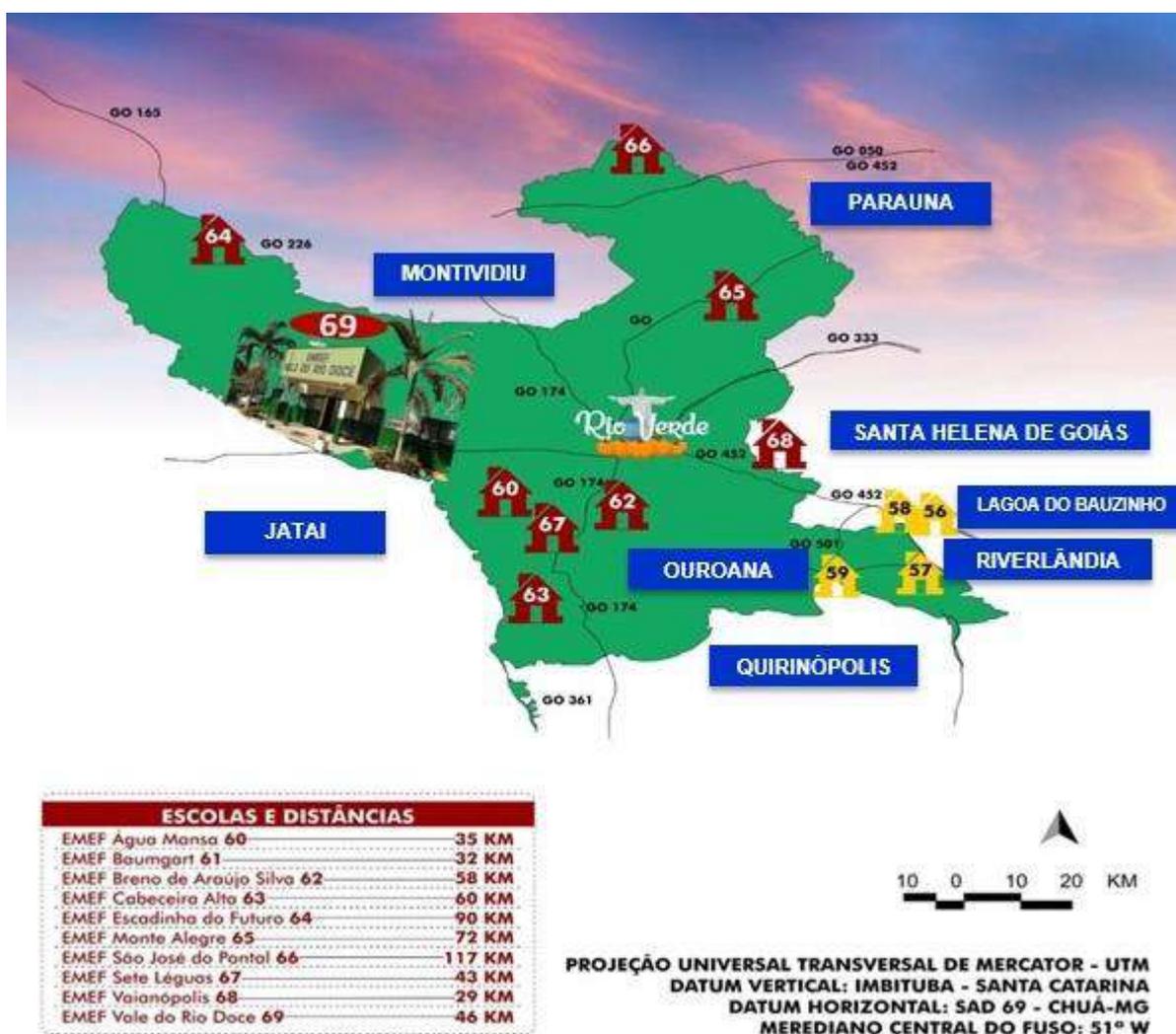


Figura 01: Mapa da localização das Escolas Rurais do Município de Rio Verde - GO
 Fonte: SME (2009), adaptado pelo autor (2021).



O universo deste estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Vale do Rio Doce, localizada no município de Rio Verde, em Goiás, com os/as alunos/as matriculados e assíduos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano). Os processos metodológicos foram realizados nas aulas curriculares de arte-dança na escola, provocando os sujeitos a experimentarem o corpo para além de uma funcionalidade, buscando a vivência e o desenvolvimento da dimensão estético-sensível, de modo a compartilharem sonhos, desejos e a criarem novas possibilidades de existirem em seu próprio corpo e no mundo.

O estudo envolveu 153 alunos de ambos os sexos, com idade compreendida entre 10 e 15 anos, divididos em oito séries/turmas do 6º ao 9º ano. Após uma análise diagnóstica, foram realizadas 12 aulas envolvendo ações pedagógicas de dança, no intuito de provocar nos sujeitos a ampliação do olhar e da percepção da realidade e do mundo.

A Viagem: o ponto de partida

Ser professor de arte/dança graduado em Educação Física Escolar não é uma atividade fácil de ser estabelecida na educação pública, por mais que esses componentes se entrelacem estabelecendo uma similaridade entre os processos lúdicos e artísticos em seus conteúdos. Precisamos sempre refletir, analisar e levar em consideração as especificidades de cada componente e buscar qualificação própria, como é o caso aqui.

Desta forma, apresento meus anseios e enfrentamentos como professor de arte/dança que, na verdade, não passou por uma graduação específica, nem em Arte e nem tampouco em Dança, mas que vai se construindo no processo por meio do envolvimento com os/as alunos/as e de uma orientação e formação qualificada. Assim é possível afirmar que fazer arte é enfrentar desafios, encarar angústias, transformando as experiências pessoais como sujeito professor e o envolvimento com os outros sujeitos alunos em outras experiências. Nessa viagem, os caminhos se cruzam, misturando-se em uma potência de ensino/aprendizagem constante.

Graduado em Educação Física, meu primeiro contato com a arte na escola pública se deu por meio da complementação de carga horária. Assim, por anos ministrando um componente artístico, fui me deixando contaminar, envolvendo-me com atividades sensíveis que me possibilitaram enxergar a arte com outros olhos, sendo conduzido para outra realidade.

Para você se sentir livre em seu encantamento, lembre-se de que a nossa sensibilidade se desenvolve à medida que entramos em contato com a arte. A cada contato que estabelecemos com uma obra, incorporamos alguma coisa nova à nossa sensibilidade – uma emoção, um som, uma cor ou uma forma. E é assim que desenvolvemos e



aperfeiçoamos nossa capacidade de apreciação estética e, a cada nova contemplação, mais elementos temos para senti-la e, portanto, mais bem preparados estamos (COSTA, 2004, p. 59).

Ministrar aulas de Arte na Educação Básica provocou em mim algumas inquietações. Algo grita dentro do meu corpo em busca de respostas: Qual é o lugar da arte/dança na Educação Básica? Como a arte/dança pode ser reconhecida em contexto escolar? Por que a arte/dança incomoda tanto? Por que tentam anular a importância desse componente? Quem deve ministrar arte/dança na escola? É possível ensinar arte/dança sem ter uma graduação específica na área? Estou preparado para ensinar arte/dança para meus alunos? Os questionamentos são infundáveis e me conduzem para outro lugar, um lugar de busca rumo à sistematização do conhecimento, um encontro com a dança na escola. Fazendo referência ao pensamento Freiriano, destaco que o conhecimento nos liberta, transforma e nos leva para lugares diferentes, conduzindo-nos a novas descobertas.

Os conflitos e as indagações me fizeram embarcar em uma viagem em busca de conhecimento, coloquei-me em situação de desafio num processo de qualificação e formação docente no Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, no qual também me abriu os olhos para realização de uma segunda licenciatura em Artes, pois as minhas inquietações avançavam em busca de respostas. Caminhar por estes trilhos permitiu ampliar meus horizontes, a cada viagem uma nova descoberta. Nesse itinerário, percorri territórios desconhecidos, desbravei espaços antes inexploráveis em busca da sistematização do conhecimento e do reconhecimento. E nessa viagem de formação docente e de escuta do contexto que estou, chegamos ao projeto de pesquisa intitulado: “Da dança que se pensa para a dança que se dança”. Este título inclusive se relaciona com a vontade de compreender, como os/as alunos/as pensam a dança, o que trazem de referência e limitações para ser transformado em uma dança que plenamente se dança.

Mesmo em busca de aprimoramento na sistematização do conhecimento no campo da arte/dança na escola, muitos enfrentamentos me deixaram inquieto e inseguro, sinto-me um estrangeiro habitando um território desconhecido, um lugar cheio de desníveis, rachaduras, buracos, fendas, dentre inúmeros outros adjetivos. Mas os enfrentamentos e a superação dos desafios vão se consolidando em experiências sensíveis que vão transformando minha trajetória docente e me conduzindo a um lugar de reconhecimento. Um lugar em que as irregularidades do terreno podem gerar outras formas de ver, perceber e atuar em minha jornada docente.



Coli (2013, p. 89) aponta o que “Mário de Andrade disse uma vez que a arte não é necessariamente um elemento vital, mas um elemento da vida”. Ou seja, a arte é uma invenção deslocada da necessidade natural do ser humano, ela é para além das necessidades vitais, assim, o envolvimento do ser humano com a arte propõe uma viagem rumo ao imprevisto, sem saber quais serão as consequências, pois o que importa não é o lugar de chegada, mas sim o habitar de novas fronteiras, extraindo elementos do mundo sensível, um mundo fecundo em ambiguidades.

É oportuno afirmar que as mudanças nesta trajetória dançante envolvem tanto o professor quanto os/as alunos/as, ambos foram e constituindo e se reconhecendo neste processo. Nada acontece sozinho, tudo foi se misturando, lambuzando-se, e virando outra coisa na construção do conhecimento. Saviani (2007), explica que o ser humano é um ser racional que se diferencia dos outros animais pela capacidade cognitiva associada ao pensamento, desta forma, ele não nasce pronto/acabado, ou seja, vai se humanizando de acordo com a interação como o meio social com o qual se relaciona.

Embarquei nesta viagem, mas não embarquei sozinho, meus alunos - sujeitos dos processos artísticos e das criações - me fizeram companhia em todo o trajeto. E foi no desbravar dos espaços, embolados uns aos outros, que percebi que realmente estávamos seguindo um caminho certo, aproximando-nos dos objetivos propostos. A medida que os/as alunos/as iam se constituindo como sujeitos dançantes, eu, como mediador, ia me fortalecendo e me reconhecendo como professor de arte/dança, ampliando minhas bagagens pedagógicas com as ações de dança estabelecidas a cada aula. Aprendemos juntos!

O Caminho: os direcionamentos que conduzem esta viagem

Ao embarcarmos em uma viagem, precisamos planejar o percurso, calcular e recalcular rotas, estudar estratégias que potencializarão o processo investigativo. Nesse sentido se torna possível apresentar os caminhos e os direcionamentos que conduziram essa viagem dançante ao território escolar.

As atividades pedagógicas com a dança na escola aqui apresentadas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2022, sendo divididas em três fases: 1 – Apresentação do Projeto e entrega dos termos, 2 - Diagnóstico e 3 - Ações pedagógicas de dança com o DESENROLAR, subdividida em três momentos.



Fase 1 – Apresentação do projeto de pesquisa: Exposição do projeto de pesquisa para a comunidade escolar, entrega e recebimento dos Termos de Consentimento (TCLE) e Assentimento (TALE) para os pais e participantes da pesquisa. Sabemos da importância e da segurança que os termos de consentimento e assentimento propiciam aos pesquisadores e a seus colaboradores. Por outro lado, é possível elucidar que o processo burocrático de preenchimento e recolhimento dos termos causam um estranhamento e um desgaste muito grande nos sujeitos envolvidos no processo. Como precisei seguir um modelo pré-estabelecido, no tópico que apresenta as possibilidades de riscos na pesquisa causou estranhamento e insegurança tanto nos participantes/alunos como em seus responsáveis/pais. Este formato de documento provocou medo nos sujeitos envolvidos, fazendo com que os mesmos recusassem participar do estudo. Os atropelos pelo caminho me fizeram perceber que nem sempre uma viagem transcorre conforme planejamos, em alguns momentos nos deparamos com estradas acidentadas e precisamos diminuir a marcha, e a entrega dos termos foi um desses momentos

Para que pudesse transitar em territórios tranquilos e seguros, garantindo o sucesso desta viagem, realizei três reuniões envolvendo os alunos e seus responsáveis, para esclarecimentos referentes à pesquisa. As reuniões com os pais aconteceram de forma *on-line* pelo *Google Meet* e acompanhadas por muitas interações, trocas e envolvimento. Nesse espaço virtual, apresentei o objetivo do projeto, assim como abri espaço para esclarecer as possíveis dúvidas relativas ao processo artístico a ser desenvolvido na escola.

Nessa aventura, nem todos se sentiram confortáveis na hora do embarque. Nos momentos de interação e diálogo, uma situação me chamou a atenção, duas mães afirmaram que seus filhos não iriam participar das ações de dança porque as famílias são evangélicas e o pastor da igreja não permite o envolvimento de seus servos com a dança. Com muito cuidado e delicadeza, aproveitei o momento para esclarecer que a dança é um componente curricular que está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo assim, é direito dos/as alunos/as participarem de ações artísticas de expressão corporal com a dança na escola. Por outro lado, afirmei ainda que as ações de dança desenvolvidas no projeto não iriam ferir nenhum credo religioso, até porque todo processo artístico seria criado a partir das experiências vivenciadas cotidianamente pelos próprios alunos, portanto seus filhos ficariam livres para criarem movimentações/passos de dança que estivessem relacionados aos momentos de adoração presentes dentro da própria igreja, mesmo com sentidos e finalidades distintas. Após



os esclarecimentos, as referidas mães reconsideraram seus posicionamentos permitindo a participação dos filhos no projeto de dança na escola.

Outra situação me deixou reflexivo. Recebi uma mensagem em meu *WhatsApp* de uma responsável/madrasta de duas alunas matriculadas no 7º e no 9º ano que entrou em contato para saber quais os estilos de dança seriam trabalhados na escola, pois o pai das meninas era muito sistemático/nervoso e caso presenciasse alguma movimentação sensual nas atividades dançantes, iria à escola para brigar com o professor. Por isso ela queria saber, já aproveitando para alertar o professor do risco que estava correndo. Pacientemente respondi à responsável, explicando que o nosso trabalho é um exercício pautado em muito compromisso e responsabilidade, sendo assim não precisariam se preocupar, pois as danças a serem desenvolvidas na escola seriam atividades de cunho pedagógico, pautando na problematização das propostas e não em uma construção acrítica. Portanto, a trajetória dançante dos/as alunos/as seria construída com a orientação do professor de acordo com a cultura e as experiências corporais vivenciadas por eles. Para abrandar a situação, coloquei-me à disposição para conversar e sanar quaisquer dúvidas, e caso necessário estaria na escola à disposição para possíveis esclarecimentos.

Esses fatos me causaram inquietação. No primeiro fiquei refletindo: até quando aspectos de religiosidade vão interferir nas atividades expressivas com a dança ministradas em contexto escolar? No segundo caso, senti-me ameaçado simplesmente por estar ministrando/coordenando um projeto de dança na escola que faz parte de um cronograma de ensino proposto nos documentos oficiais da educação. E, para começar a enfrentar essas questões, foi necessário uma abertura e esclarecimento sobre o que envolve o ensino sistemático da dança, para além dos lugares comuns e acríticos que predominam no pensamento dos pais e familiares.

Esses atropelos me conduziram a lugares diferentes, apresentando outro cenário, quem sabe uma nova rota. Vivenciar situações como estas nos tira de órbita, colocando-nos em lugar de reflexão, uma pausa pelo caminho, faz-nos traçar novos percursos, mas não podemos esquecer que as surpresas, os buracos e as bifurcações presentes no itinerário fortalecem o percurso investigativo. Estas questões nos tiram de órbita porque infelizmente a dança na escola ainda é descaracterizada como arte, sendo tratada com muita resistência e preconceito, principalmente pela família, na qual, por falta de informações e conhecimento interferem nos processos criativos dificultando a dinâmica pedagógica do professor.



Marques (2007), dialoga sobre as apreensões articuladas ao corpo que dança. Falar de pré-conceitos em uma sociedade contemporânea parece assunto do passado, mas a verdade é que o ensino da dança é revestido por camadas densas de pensamentos e ideias preconceituosas, fazendo com que muitos professores optem por criarem nomes distintos para as atividades de dança na escola, permitindo maiores interações e vivências entre os discentes. Infelizmente, muitos sujeitos ainda consideram que a dança seja “coisa de mulher”. Nos direcionamentos religiosos os corpos que dançam podem ser vistos e interpretados como “corpos pecaminosos”. E por fim, para os desavisados, o trabalho do corpo por meio da dança pode estar [... relacionado à “suruba” a uma quase libertinagem, à irracionalidade (MARQUES, 2007, p. 21).”

Fase 2 – Diagnóstico e ferramentas metodológicas: Ao iniciar o percurso investigativo com a dança na escola, reuni separadamente as turmas para discutirmos sobre os processos de construção das ações artísticas a serem desenvolvidas no projeto. Aproveitei a oportunidade para escolher os recursos metodológicos que fundamentariam essas criações.

Ficou definido com as turmas que adotaríamos um portfólio/memorial, ou seja, um espaço onde as crianças pudessem deixar suas impressões em forma de registro, narrativa, texto descritivo, mensagem ou até mesmo desenho. Discutimos ainda a importância de construirmos um ambiente virtual para alocarmos os registros das experiências com a dança - fotos, vídeos, imagens, mensagens, etc. Assim, em um processo democrático estabelecido com os/as alunos/as, ficou definido em caráter de unanimidade entre as turmas que criaríamos um perfil na rede social *Instagram*: Pensedance2022. Essa situação me faz perceber que uma viagem para ser de fato envolvente precisa da participação de todos. Reconhecemos que os sujeitos possuem suas particularidades, mas existem decisões a serem tomadas no trajeto que precisam ser tratadas no coletivo, garantindo o sucesso relacionado a condição de pertencimento daquilo que se constrói.

Refletindo sobre as possibilidades de construção e ampliação dos conhecimentos relacionados às ações artístico-pedagógicas mediadas pelo uso das ferramentas tecnológicas digitais, confesso que gostei da escolha do perfil no *Instagram* como o espaço para alocar os processos criativos dos alunos. O *Instagram* é uma rede social de construções coletivas, que pode potencializar o processo das criações artísticas dos/as alunos/as, ou seja, de acordo com os registros e as postagens das ações pedagógicas realizadas nas aulas de arte/dança, os discentes podem criar novas formas de se expressarem, pois estão se vendo, ao se sentirem estimulados a comentar, a falar sobre, a estabelecer sentidos. Construindo novas conexões,



provocando a ampliação do olhar, despertando sentidos e sentimentos, afirmando o corpo e o mover-se como manifestação de uma realidade própria. Dessa forma, entendo que quando os registros e as memórias são levados para essa rede de interação social, os processos artísticos ganham outras características.

Com o propósito de estabelecer diálogos e interações sobre as ações de dança fora da escola, definimos também criar um grupo de *WhatsApp* para cada série/turma. Esse espaço interativo serviu para uma comunicação mais direta e particular com os alunos/as, alocando suas trajetórias e narrativas com a dança na escola de forma poética, democrática e criativa, ou seja, esse meio foi usado como suporte pedagógico para as ações desenvolvidas em sala de aula, um ambiente que uniu os alunos mesmo fora da sala de aula, assim eles puderam trocar ideias, postar fotos e vídeos de suas criações, frases e imagens.

Para criação dos grupos de *WhatsApp* reuni separadamente série por série, turma por turma, provocando os alunos a pensarem em nomes que representariam a identidade do grupo de sua sala de aula. Neste sentido, separei os alunos de cada turma em quatro grupos. Ao realizar a separação, disponibilizei dez minutos para que pudessem escolher lugares confortáveis dentro da escola para discutirem a possibilidade de criação do nome do grupo do *WhatsApp* da sala. No final do tempo disponibilizado, os/as alunos/as se reuniram novamente e apresentaram o resultado de suas escolhas. Em seguida, o grupo elegeu um integrante para justificar o motivo pelo qual a sua sugestão deveria ser aceita para compor a identidade do grupo. Após toda justificativa, em um ato de democracia, os quatros possíveis nomes foram levados em votação, e a sugestão que obteve maior pontuação foi a vencedora, tendo o direito de nomear o grupo da sala. Caso acontecesse um empate nas pontuações, a coordenadora pedagógica da escola seria convidada para ouvir as justificativas dos grupos empatados e, em seguida, atribuiria o seu voto minerva, elegendo o nome do grupo da turma.



Figura 02: Grupo em reflexão para sugestão do nome do grupo de *WhatsApp*
Fonte: Registro acervo dos autores (2022).

No total foram criados oito grupos de *WhatsApp*. O Quadro 1 apresenta a relação dos nomes dos grupos elaborados pelos/as alunos/as envolvidos no processo criativo.

Série / Turma	Nº de alunos	Identidade do Grupo	Justificativas e <i>Links</i>
6º Ano - A	21	King Dance	Representa os Reis da Dança. https://www.instagram.com/reel/CfwjR12r_MY/?igshid=MDJmNzVkmjY=
6º Ano - B	18	Si Solte	Se soltar para a dança e perder a vergonha. https://www.instagram.com/reel/CfwjluxMjST/?igshid=YmMyMTA2M2Y=
7º Ano - A	23	Art'Dance	Mistura de arte com a dança. https://www.instagram.com/reel/Cfwj1YfJlXR/?igshid=YmMyMTA2M2Y=
7º Ano - B	21	Dart's	Expressar: o envolvimento com a arte. https://www.instagram.com/reel/CfwkD9BuMFh/?igshid=YmMyMTA2M2Y=
8º Ano - A	18	DançAlma	Junção de dança com a Alma (Essência, sentimentos e espírito).



			https://www.instagram.com/reel/CfxJUcKAqgp/?igshid=YmMyMTA2M2Y=
8º Ano - B	16	ALD	Sigla que representa Arte, Liberdade e Dança. https://www.instagram.com/reel/CfwkSwZMp9X/?igshid=YmMyMTA2M2Y=
9º Ano - A	19	Vent' Dance	Associação da liberdade do vento que toca as folhas com os movimentos na dança. https://www.instagram.com/reel/CfwkjLaOheo/?igshid=YmMyMTA2M2Y=
9º Ano - B	17	Espirit' Dance	Sentir o espírito da coisa para perceber as experiências do corpo. https://www.instagram.com/reel/CfwkjLaOheo/?igshid=YmMyMTA2M2Y=

Quadro 1: Organização dos grupos de *WhatsApp* para interações e registros

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No processo de elaboração dos nomes dos grupos de *WhatsApp* das séries/turmas, um fator me chamou a atenção. Um determinado grupo do 9º ano “A” apresentou como sugestão o nome Vent’Dance. Inicialmente achei um pouco diferente a sugestão, pois não havia percebido a relação do nome com a proposta estabelecida no projeto de dança. Ao justificar, o aluno “JTM” esclareceu que o nome apresentado seria fruto da comparação entre a liberdade do vento ao tocar e balançar as folhas e os galhos de eucalipto embaixo do qual o grupo estava reunido, assim, estabeleceram a comparação entre a liberdade dos movimentos da dança e o balançar das folhas tocadas pelo vento naquele instante. Considero muito pertinente a observação estabelecida pelo grupo, pois é possível perceber que os alunos conseguem fazer relações de forma bastante poética entre o ambiente com o qual estão inseridos e se relacionam e a proposta apresentada nas ações de arte/dança.

Diante disso, entendo que o envolvimento do sujeito com a arte alarga seus horizontes, ampliando o repertório de conhecimentos, trazendo novas perspectivas por meio da composição da expressão de sentimentos e da dilatação de sentidos. Barbosa (2012, p. 74) afirma que “a Arte é o meio de expressão através do qual os organismos sociais se manifestam” e Duarte Júnior (2012, p. 66) defende que “a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir”.

Outro fator interessante observado foi a imensa procura de alunos que, inicialmente não aceitaram participar das ações de dança e que, naquele momento estavam reconsiderando seus posicionamentos e optando por participar de todo processo artístico. Acredito que a



contaminação estabelecida entre os colegas que vivenciaram o processo inicial das ações pedagógicas no projeto de dança possa ter envolvido e mudado o pensamento dos/as alunos/as que inicialmente negaram suas participações e que agora despertaram o desejo de participar das atividades de dança nas aulas de Arte.

Por meio dos grupos de *WhatsApp* foi possível enviar atividades diagnósticas, buscando identificar, apresentar e compartilhar os perfis dos sujeitos investigados, seus aspectos culturais e suas experiências de vida com a dança. Nesse sentido, postei nos grupos o *link* de um questionário de perguntas e respostas pessoais elaborado no *Google Forms*, facilitando o reconhecimento cultural destes sujeitos. Ao receber os questionários preenchidos, sugeri que filmassem e postassem nos grupos, um vídeo dançando. Este vídeo poderia ser composto por três ou quatro passos de dança que estes sujeitos fazem ou já viram em algum lugar. Estas atividades diagnósticas tiveram como objetivo promover o reconhecimento dos tipos de dança, bem como observar o envolvimento e a cultura com a qual as crianças têm contato cotidianamente. Esses caminhos se desdobraram a minha frente, e com olhos de um viajante gravei em meu interior a alegria de cada descoberta.

Ao pedir o vídeo de um trecho de dança do seu próprio universo, alguns alunos se sentiram envergonhados, afirmando que queriam participar do projeto de dança, mas que não gostariam de elaborar um vídeo dançando para postar no grupo de *WhatsApp*. Assim, sugeri a eles que fizessem os vídeos e os apresentassem em meu privado. Alguns aderiram à sugestão e outros foram resistentes, afirmando que não iriam participar da atividade. Nesse propósito, respeitei seus posicionamentos. De acordo com o ponto de vista apresentado pelos/as alunos/as, percebi que a vergonha, particularmente advinda de uma exposição corporal, é um elemento negativo que limita a participação e o envolvimento das crianças com as ações de dança na escola. Observei ainda que muitos sentem vontade de dançar, mas a vergonha de experimentarem seus corpos/movimentos por meio da dança em público causam determinados bloqueios, pois muitos temem os apontamentos e os julgamentos dos colegas. Seguir a estrada, compreender o percurso e saber onde estou foi fundamental para não me perder nesse caminho.

Por outro lado, houveram turmas que estavam para além do esperado. Percebi que as crianças menores matriculadas no 6º ano “A” e “B” encontravam-se mais abertas, prontas para vivenciar novas experiências, ou seja, estavam mais dispostas a enfrentarem os desafios nas Ações de Dança, estando menos afetadas ou contaminadas com condutas e julgamentos

externos e assim, a vergonha não era um empecilho em seu processo ensino e aprendizagem com a dança na escola.

Por meio das atividades diagnósticas constatei que os alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) da EMREF Vale do Rio Doce já possuíam uma experiência com a dança. Suas vivências eram ancoradas nas danças midiáticas da rede social *Tik Tok*. Por meio dos vídeos de dança apresentados pelos próprios alunos, observei que a coreografia da música “*Desenrola, bate e joga de ladinho*” foi predominante em todas as séries, ou seja, praticamente todos os vídeos recebidos estavam vinculados à ela e conseqüentemente à mesma coreografia. Poucas crianças apresentaram algo mais particular, uma leitura própria do seu contexto.



Figura 3: Montagem de imagens dos vídeos da ação diagnóstica.
Fonte: Registro acervo dos autores (2022).

Essas situações me fizeram constatar que as crianças estão muito envolvidas – mais do que envolvidas, elas são envolvidas nas danças de modinha, danças virais, danças denominadas chicletes, ou seja, de fácil coreografia, que surgem a partir de uma massificação de sua reprodução e que assim, ganham uma aderência relâmpago, mas que, por serem sustentadas por um processo de repetição, logo que param de ser reproduzidas, desaparecem na mesma velocidade que apareceram. Assim, por meio dos vídeos recebidos pude perceber também que a maioria dos sujeitos possui conta no *Tik Tok*, e que há muitos vídeos de dança registrados em seus perfis na referida rede social.

Por meio de uma pesquisa semiestruturada no *Google Forms*, observei que a maioria dos/as alunos/as conceituaram a dança como qualquer movimento corporal realizado ao som de uma música. Neste sentido, muitos dos mesmos não se reconheceram como sujeitos dançantes,



mesmo que as pessoas de seu convívio familiar tenham uma relação direta com o forró, piseiro e até mesmo com o funk. Percebi ainda que a timidez, o medo e a vergonha são os agentes responsáveis por distanciar a dança destes alunos, pois temem pelos julgamentos dos outros ao colocarem seus corpos para se expressarem por meio da dança. Através do envio de vídeos pessoais nos grupos de *whatsApp*, constatou-se que o envolvimento da dança existente entre esses sujeitos está relacionado com danças midiáticas do universo do funk e veiculadas dentro do formato do *Tik Tok*.

Fase 3 – Ações de Dança: De acordo com o que chegou de dança do diagnóstico aplicado, percebi que a coreografia da música “*Desenrola, bate e joga de ladinho*” se destacou em todas séries/turmas. Na escola, em todos lugares, era possível visualizar alunos dançando essa coreografia e, em alguns momentos, pareciam dançar despercebidamente, criando um ciclo vicioso. Essa coreografia era a sensação do momento não somente na escola, mas nas redes sociais e na sociedade em geral.

Como as ações de danças seriam construídas levando em consideração os aspectos culturais e as experiências de vida dos/as alunos/as, resolvi aproveitar o desfecho da repetição da coreografia apresentada no momento para então ampliar os olhares dos discentes a respeito da dança. Optei por planejar ações de dança que deslocassem os alunos de um lugar limitado para um local de múltiplas possibilidades de criação e dilatação dos sentidos. Resolvi trabalhar separadamente as ações apresentadas na letra da música: DESENROLAR, BATER e JOGAR. Destinei três aulas/momentos para experienciar essas ações. Por meio de uma dinâmica dançante detalhada abaixo, os sujeitos foram convidados a pensar, criar e experimentar seus corpos de maneiras distintas do que propõe a coreografia do aplicativo.

1º Momento – Experimentação: Convidei os/as alunos/as para ficarem dispersos na sala de aula. Pedi aos mesmos que pensassem em três movimentos com a ação de desenrolar o corpo, podendo ser qualquer estrutura, a cabeça, o pescoço, o braço, o tronco, o quadril, as pernas ou até mesmo os pés. Em seguida, coloquei o som e orientei que caminhassem lentamente voltando seus pensamentos, atenção e suas percepções para as múltiplas possibilidades de desenrolar o corpo. Ao meu sinal, DESENROLOU, simultaneamente todos apresentaram um movimento novo da ação de desenrolar o corpo e, em continuidade, voltaram a caminhar lentamente pela sala à espera do próximo comando.



Figura 4: Experimentações com a ação de desenrolar o corpo
Fonte: Registro acervo dos autores (2022).

2º Momento - Criação e seleção de movimentos: Ao final da dinâmica de experimentação corporal, convidei os alunos para sentarem em círculo e comecei a provocá-los, sugerindo a demonstração de movimentos que acharam interessantes no momento da atividade de pesquisa corporal. Os/as alunos/as foram apresentando seus movimentos e os colegas iam reproduzindo os mesmos. Para finalizar, sugeri que escolhessem cinco movimentos, nomeando-os em seu portfólio para não cair em esquecimento.

Em um momento de troca e interação, pedi ao aluno LGS do 6º Ano B para pensar e apresentar um movimento relacionado à ação de desenrolar o corpo. Com dificuldade para criar e sugerir o possível movimento, o aluno respondeu: “Nossa, essa é uma das aulas que eu usei mais a mente para pensar”. Nessa aula questionei ao aluno PBL da mesma série/turma: “O que você está achando desta dinâmica?”. Em resposta ele me disse: “Foi legal, mas pensa demais. Ave Maria”. Afinal, o que seria uma viagem sem as conversas, sem as partilhas, sem trazer o exterior para o interior e vice-versa?

Fiquei maravilhado com a espontaneidade das respostas apresentadas pelos alunos. Percebi que realmente estava percorrendo um caminho interessante, que nossas ações de dança estavam estabelecendo um grau de emancipação para a construção do conhecimento dos



sujeitos envolvidos neste processo artístico. Os/as alunos/as estavam refletindo sobre o que dançavam, como dançavam e construindo maneiras novas de experimentar a dança.

Nesta perspectiva, Marques (2011) apresenta a dança em sua condição de arte para ser vivenciada na escola. Sobre essa ótica, a arte-dança deve estimular não somente as sensações e as emoções dos/as alunos/as, mas também o pensamento reflexivo por meio de um viés crítico-emancipatório, que possibilita a liberdade e a autonomia dos sujeitos em sociedade.

Saviani (2007), reportando à ideologia marxista, afirma que o ser humano inserido na natureza se constrói e modifica a mesma. Então, pelo mundo do trabalho ele se humaniza, constrói-se e conseqüentemente possibilita a educação. Tornar-se humano passa também pela conscientização de que o corpo, sendo uma unidade indivisível, não se separa da mente. A formação total do sujeito requer também a compreensão e a reflexão acerca desse corpo que carrega em si todas as experiências vividas e sentidas por ele e através dele, e refletir sobre isso é dar consciência ao corpo e torná-lo consciente no espaço e com o espaço.

3º Momento – Composição: De acordo com as escolhas dos movimentos apresentados na ação do desenrolar, os/as alunos/as foram colocados em uma situação de criação, ou seja, com os movimentos selecionados tiveram que pensar e criar uma coreografia inédita, a partir, de uma dinâmica composicional adivinda dos movimentos da ação de desenrolar o corpo. Neste processo de criações coletivas, percebi que os alunos encontravam-se mais abertos para dança, desvinculando gradativamente das questões reproducionistas de movimentos copiados para experimentarem as ações particulares produzidas e vivenciadas em seu próprio corpo.

Estar aberto à experiência para que “algo nos aconteça ou nos toque” corresponde a estar disponível à desordem, à incerteza, à falta de racionalização ao sentir, à percepção, ao prazer corporal, às possibilidades intersticiais, à relatividade, a um novo olhar, à memória, à imaginação, à fantasia, ao lúdico, à valorização das pequenezas do mundo, aos sentidos (sem o compromisso com as prévias), à “desterritorialização” – compreendida como um processo de desorganização em que o sujeito abandona o seu território para reorganizar-se em outro território, à criação de outra territorialidade. (DELEUZE apud CANSI, 2020, p. 37).

De acordo com a sistematização do ensino da dança na escola, Porpino (2018) defende a ideia de que dança é educação. Essa afirmação está atrelada ao viés crítico e emancipador estabelecido por meio da criação de um diálogo existente entre corporeidade e estética, desvelando um ensino pautado na construção do conhecimento em prol da liberdade dos sujeitos, ou seja, uma aprendizagem que não se confunde com adestramento, mas que possui um sentido de como existir enquanto dança? Nesse contexto, entendo que o dançar na escola



deve provocar os sujeitos a sentirem a beleza do descobrir, do compartilhar, do sonhar e do criar novos sentidos de dança, com a dança.

Nas primeiras apresentações dos movimentos, observei que os/as alunos/as fizeram movimentos muito similares aos apresentados nos vídeos dos diagnósticos referentes as dancinhas do *Tik Tok*. Por outro lado, percebi ainda, que mesmo reproduzindo um movimento de uma determinada dança da mídia social, os mesmos já se encontravam em um lugar de deslocamento, apresentando outras qualidades de movimento.

Então essas experiências foram deixando o corpo um pouco mais aberto para eles explorarem e vivenciarem outras coisas. Dançar descolado de qualquer estilo fechado de dança gera outras experiências, ou seja, possibilidades de transformar algo limitado, definido em criações mais reais e, ao mesmo tempo subjetivas, próprias do sujeito e da turma, em algo singular. Os movimentos apresentados podem estar associados ao *funk*, mas o importante é a trajetória pessoal do sujeito na construção de seu próprio movimento e da sua própria trajetória composicional.

Por meio de suas experimentações nas ações de dança percebi que os/as alunos/as se apresentaram muito descolados e soltos, o que configura um aspecto interessante. É muito bom observar todos tentando, buscando uma coesão, uma relação entre o que foi proposto de forma mais descolada de um lugar tão fechado como o *Tik Tok*; eles se apresentaram mais soltos para o campo da pesquisa e da criação poética, o que potencializa o processo de transformação.

Sales (2021) afetada pela ideologia peirceana, afirma que os processos criativos devem promover a interatividade entre os sujeitos, valorizando o diálogo como forma de construção de conhecimento. Assim, entende-se que o processo criativo “trata-se de um percurso de ação (construção/conflito/confronto/encontro) sensível e intelectual, sofrendo intervenções do consciente e inconsciente (SALES, 2021, p. 10).”

Esta dinâmica dançante também foi atribuída para ação do BATER e do JOGAR. Assim, no final de cada ação do movimento contamos com uma composição exclusiva, em que os sujeitos dançantes puderam experimentar suas criações em três ritmos distintos definidos por seus gostos e suas escolhas. A mudança aleatória dos ritmos despertou um desejo maior de se mover, abrindo espaço para vivenciar os mesmos movimentos de maneiras distintas, de acordo com a especificidade do ritmo de cada música. Isso tornou seus movimentos mais autônomos e elaborados.



Deslocamentos: o espaço, as ladeiras e os atropelos

Ao embarcar nesta viagem, planejei vivenciar momentos felizes, imaginei experienciar situações que me roubariam risos em momentos de alegria; no percurso optei por observar pelas janelas as paisagens verdes e reluzentes à luz do sol ou ao brilho das estrelas e do luar. Por outro lado, os atropelos, os planaltos, as ladeiras, as paisagens secas e áridas quase nunca permeiam nossos pensamentos e não constituem nossos planos. Somente quando estamos no percurso é que percebemos que é impossível viver somente o lado belo e bonito da situação, sempre existem os dois lados, ou seja, o caminho que nos leva aos lugares encantadores são os mesmos que nos conduzem às decepções. Daí cabe ao próprio viajante transformar suas surpresas em experiências exitosas para potencializar o seu percurso.

Nos meandros desta viagem dançante surgiram algumas surpresas que desestabilizaram as ações pedagógicas planejadas neste percurso. Um aspecto que me deixou muito pensativo foi perceber que o tempo disponibilizado para o cumprimento deste itinerário era muito curto, por isso tive que refletir e recalcular a rota para que assim pudesse concluir o percurso. Neste direcionamento, a carga horária disponibilizada para o componente Arte é muito pequena, o que dificulta a aplicabilidade das ações de dança na escola. Desenvolver atividades artísticas com uma carga horária de uma aula semanal é um desafio muito grande, haja vista que, se o/a aluno/a, por motivos particulares faltar no dia das atividades artísticas, só voltará a frequentar a aula de Artes/dança na semana seguinte, e neste mesmo dia esse sujeito precisaria interagir com as atividades da semana anterior, conectando-as com os exercícios planejados no dia.

Outro fator que dificultou o seguimento neste percurso foi a quantidade de alunos/as no reforço escolar. Devido ao advento da Covid-19, muitos estudantes não frequentaram as aulas remotas, apresentando dificuldades para assimilar e aprender os conteúdos com o novo formato das aulas *on-line*. Por esse motivo, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, Goiás, adotou um horário de reforço escolar para atender a essa clientela, recuperando os/as alunos/as e diminuindo o fracasso escolar. Nesse sentido, esses estudantes eram retirados da sala de aula no horário de outros componentes para assistirem a aulas de Língua Portuguesa e Matemática, pois a prioridade no momento era recuperar os alunos defasados, e o entendimento que se tem é que essas duas disciplinas acima citadas são prioridades, e não os componentes artísticos ou recreativos. Alguns alunos do reforço escolar até questionaram os motivos que os impossibilitavam de fazer esta viagem dançante, mas infelizmente o foco era aproveitar o tempo pedagógico em sala de aula com os componentes considerados mais relevantes.



Atropelos como esses desestabilizam o percurso e me colocaram mais uma vez em situação de reflexão: Até quando a arte vai ser silenciada dentro da escola? Por que somente Língua Portuguesa e Matemática são consideradas disciplinas importantes? Componentes artísticos, lúdicos e recreativos não promovem conhecimento?

Arroyo (2014) nos convida a ver a escola para além de uma questão conteudista e assistencialista, pois ela não se separa da vida, é uma possibilidade de uma humanidade, um espaço de conhecimento.

A condição de migrantes retirantes e, sobretudo, de ocupantes em lutas por terra, teto, confere ao novo lugar na cidade, no campo e na escola uma experiência, um sonho de vida melhor para toda a família, um lugar que materialize esse sonho. A escola faz parte dessa materialidade de seus sonhos de uma vida mais digna. Sonhos curtos na precariedade do lugar na cidade, do trabalho incerto, da falta de condições para viver a infância/adolescência com dignidade. A materialidade da escola e seu papel formador ou deformador merecem maior destaque nas teorias pedagógicas (ARROYO, 2014, p. 251).

É por esse motivo que a escola precisa deixar de enxergar a arte apenas como um meio e/ou como uma ponte, e entendê-la como um fim. A arte precisa ser reconhecida como área de conhecimento, possibilitando os sujeitos compreenderem o mundo a partir de suas próprias vivências e experiências corporais.

Além do reforço escolar, outros projetos como Tempo de Aprender, Aprender Valor, Projeto Nutren, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBEMEP, eram desenvolvidos na escola, colocando de lado mais uma vez o foco artístico das aulas de dança, na verdade, usurpando das aulas de dança para fazer caber outras demandas que dizem respeito à outras disciplinas e conhecimentos. Os aspectos burocráticos estabelecidos dentro da escola causaram muita insegurança nesta jornada, mas as surpresas são inevitáveis e, muitas delas, difíceis de serem contornadas de forma individual. Precisei seguir o percurso, mesmo que de forma desacelerada, assim percebi que o importante não é a velocidade com a qual caminhamos, mas sim nunca desistir dos nossos objetivos.

Desbravando os horizontes, deparei-me com mais uma surpresa: o espaço escolar. Ao iniciar as primeiras ações de dança, reuni os/as alunos/as para as experimentações corporais dentro da sala de aula, liguei a caixa de som e fui conduzindo os mesmos em suas movimentações. De repente, ouvi um “toque-toque” na porta, era uma funcionária do quadro administrativo da escola pedindo para abaixar o som, pois haveria reunião de pais na sala ao lado e o som poderia atrapalhar. Fechei a porta e continuei a aula como estava anteriormente.



Na semana seguinte, resolvi levar os/as alunos/as para fora da sala de aula. Por ser uma escola rural, desfrutamos de um espaço amplo com uma paisagem natural muito diversificada. Passeamos e encontramos uma sombra embaixo de uma mangueira e adotamos essa árvore como o nosso salão de dança. Ali nos sentimos livres, não éramos observados, poderíamos ligar o som em uma altura agradável que não incomodaríamos ninguém, e nem tão pouco seríamos incomodados.

Freire (2019), em sua biografia: À sombra desta mangueira, reconhece que a sombra da mangueira pode ser o lugar propício para estabelecer o conhecimento, pois a tranquilidade e o frescor deste ambiente pode facilitar a reflexão, a assimilação dos conteúdos e conseqüentemente a transformAÇÃO. Neste sentido, o ato de ensinar, não pode ficar limitado aos espaços escolares, e nem tão pouco aos conteúdos, mas ao desenvolvimento do processo de conscientização, da pesquisa, da reflexão e do desenvolvimento da curiosidade epistemológica.

Esse acontecimento ficou latente em meus pensamentos, refleti mais uma vez: Por que a arte/dança incomoda tanto? Como ensinar arte/dança na educação pública sem espaços apropriados? Qual é o espaço que a Arte ocupa dentro da escola? Estas problematizações me conduzem ao pensamento de Duarte Júnior (2012), onde o mesmo afirma que a arte é inferiorizada na escola pelo simples fato de desenvolver dinâmicas pedagógicas prazerosas, que despertam as emoções e as sensibilidades dos sujeitos, promovendo assim, um encontro do indivíduo com a sua subjetividade.

Por isso nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esartejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula, afim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os “recreios” e as “aulas de arte” são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções. (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 11).

A partir de então, abandonamos a sala de aula formal e todas as ações foram desenvolvidas externamente, ou seja, embaixo da mangueira, nossa nova sala de aula. O interessante foi observar que essa situação nos obrigou a habitar outros espaços, migramos para outro lugar, saímos da sala de aula tradicional e encontramos a sombra da mangueira ao lado da escola. Esse deslocamento nos possibilitou vivenciar uma nova forma de desenvolver as ações de dança, gerando outra estética, outras sensações, aguçando e provocando outras posturas. Abrindo a percepção para o espaço dilatado, livre, amplo, cheio de outros sons, cores, cheiros, temperaturas. Isso tudo possibilitou o convite para se experimentar o corpo, o

movimento, a dança de outras e novas formas. Assim os alunos começaram uma conexão com o meio mais natural, experimentando novas sensações, dando outros significados para aquele ambiente.



Figura 5: Ações de dança sob a sombra da mangueira.
Fonte: Registro acervo dos autores (2022).

Por meio das experiências artísticas realizadas nas aulas de dança no componente de Arte constatei que os/as alunos/as puderam experimentar seus corpos e o mover-se de forma criativa e poética, o que provocou sensações, sentidos e possibilidades de existir em outras condições que não fossem a da funcionalidade. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de existir em seus corpos em uma maneira distinta de sua existência cotidiana, desvinculando os aspectos funcionais de sobrevivência, colocando seus corpos em outra realidade, e em uma outra perspectiva.

Considerações Finais



A partir deste estudo foi possível perceber que a arte/dança na educação pública exerce um papel transformador na vida dos sujeitos, provocando um deslocamento, estimulando a imaginação, permitindo a descoberta de novas possibilidades de vivência no próprio corpo e no mundo.

Entendo que a arte/dança nos provoca uma situação de vivência de uma sensação cada vez mais nova, por isso a mesma não pode ser considerada como um fim, ou seja, ela é um fim em si mesma, por isso é capaz de despertar sentidos e sensações inéditas. Por que não é um meio para um fim fechado, mas como um meio que desperta novos sentimentos e sensações, conduzindo os sujeitos à descoberta de diferentes maneiras e possibilidades de ser e de existir no mundo. Dessa forma, reitero a importância de se trabalhar a arte/dança na escola de forma poética desde os anos iniciais, buscando explorar nos alunos novas possibilidades de viver e de atuar no mundo, haja vista que quanto mais diversificada for a interação com as atividades artístico-pedagógicas na escola, mais familiaridade com as experiências estéticas os sujeitos vão adquirindo, ampliando seus olhares para vivenciarem e experienciarem situações inusitadas em seu próprio corpo e no meio com o qual estão envolvidos.

Nesta perspectiva, de acordo com as análises e reflexões observadas nas ações de danças ministradas na escola, concluo que a arte/dança, quando desenvolvida com qualidade, pode alargar os horizontes dos sujeitos, retirando-os de um lugar fechado, conduzindo-os para uma situação de dilatação, desenvolvendo sua consciência crítica, estabelecendo um sujeito integral, que cria, que sente, que expressa, que atua e transforma o meio em que está inserido.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CANSI, Lislaine Sirsi. “**No canto do mundo do capital**”: Sobre Experiência, Educação e Arte. Revista Educação, Artes e Inclusão, Jan./Mar. 2020, Volume 16, nº. 1, p. 34 – 56. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340421928_No_canto_do_mundo_do_capital_sobre_experiencia_educacao_e_arte

COLI, Jorge. **O que é arte**. 21. reimpr. 15. ed. de 1995. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos)

COSTA, Cristina. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.



DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere)

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). Paulo Freire: **À sombra desta mangueira.** 12. Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é Educação: Interfaces entre corporeidade e estética.** Natal, RN: EDUFRRN, 2018.

SALES, Cecília Almeida. **Processo de criação como práticas geradas por complexas redes em construção.** Scriptorium, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357386917_Processo_de_criacao_como_praticas_geradas_por_complexas_redes_em_construcao

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.



PERCURSOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA: MAPEANDO INCERTEZAS COM PALAVRAS-IMAGENS-PALAVRAS NO ENSINO DE ARTE

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral¹

Lara Maria de Melo Dias²

Resumo

Este trabalho apresenta um relato da pesquisa que está sendo realizada no **Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES, do Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Goiás – IFG**. O aporte teórico referente aos caminhos metodológicos tem uma orientação qualitativa, e vem se caracterizando como uma pesquisa cartográfica a partir do pensamento de Deleuze e Guatarri (1995) numa perspectiva autobiográfica. É uma investigação que visa a compreensão de um modo para trabalhar com *palavras-imagens-palavras* na prática docente para o ensino de artes visuais, envolvendo um processo de criação didático-pedagógica com futuras professoras e professores de artes visuais. O processo de imersão com a construção de um mapa para configurar os percursos metodológicos da pesquisa, possibilita visualizar caminhos que foram denominados: a) sinalizadores, b) contextualizadores, c) referenciais e d) experienciais. São caminhos para fins de perceber como a apropriação de palavras pode aguçar o olhar, as formas de ser, ver o mundo e perceber os outros através da produção em artes visuais.

Palavras-chave: Palavras; Imagens; Cartografia; Ensino de Arte; Autobiografia.

Resumen

Este trabajo presenta un relato de la investigación que se está realizando en la **Maestría Profesional en Artes PROF-ARTES, del Programa de Maestría Profesional del Instituto Federal de Goiás - IFG**. El aporte teórico en cuanto a los caminos metodológicos tiene una orientación cualitativa, y se ha caracterizado como una investigación cartográfica desde el pensamiento de Deleuze y Guatarri (1995) en una perspectiva autobiográfica. Es una investigación que tiene como objetivo comprender una manera de trabajar con *palabras-imagenes-palabras* en la práctica docente para la enseñanza de las artes visuales, involucrando un proceso de creación didáctico-pedagógica con los futuros docentes y docentes de artes visuales. El proceso de inmersión con la construcción de un mapa para configurar los caminos metodológicos de la investigación, posibilita visualizar caminos que fueron denominados: a) banderas, b) contextualizadores, c) referenciales y d) vivenciales. Son formas de comprender cómo la apropiación de las palabras puede agudizar la mirada, los modos de ser, de ver el mundo y de percibir a los demás a través de la producción en las artes visuales.

Palabras llave: Palabras; Imágenes; Cartografía; Enseñanza del Arte; Autobiografía.

¹ É Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (UFG). E-mail: valeriafabiane@ufg.br.

² Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestranda do PROF-ARTES em abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) Campus Aparecida de Goiânia. E-mail: larammariam@gmail.com.



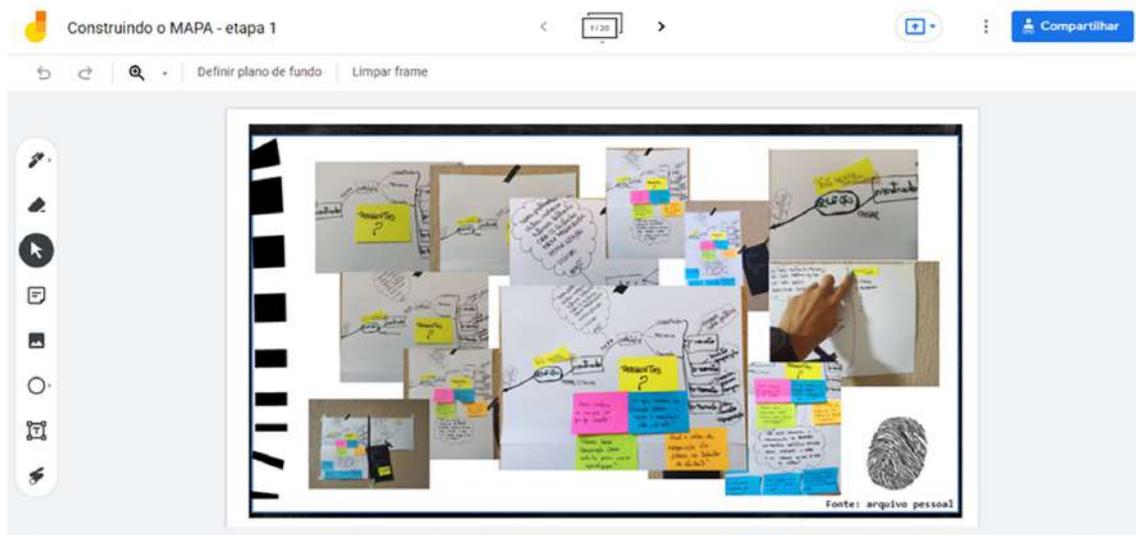
Introdução

Pesquise um endereço no ‘*Google Maps*’ e o GPS – sistema de posicionamento global - indicará uma rota! Muitas vezes é a resposta que recebemos quando procuramos por um lugar numa perspectiva geográfica. Ou seja, basta acessar um aplicativo que ele indicará um trajeto e um ponto de chegada. Isso também invade outros momentos no dia a dia da maioria das pessoas e um exemplo é quando ao pedir informações diversas no cotidiano, buscamos sempre uma resposta que determine um fim. Mas, quando em uma pesquisa a intenção é compreender o trabalho docente, que envolve emoções, memórias, experiências diárias em sala de aula? Existe algum ponto de chegada já determinado?

Ao iniciar essa pesquisa, no **Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES, do Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Goiás – IFG** no campus Aparecida de Goiânia, foi definido um objetivo e a partir dele iniciou-se um processo de criação de percursos, na tentativa de buscar um ponto de chegada ainda indefinido. Nesse sentido, surgem rotas que estão sendo traçadas no decorrer da pesquisa para compreender um modo para trabalhar com *palavras-imagens-palavras* na prática docente, em um processo de criação didático-pedagógica para o ensino da arte de Artes visuais na sala de aula na educação básica. Tais rotas ganharão contornos a partir da fala de futuras professoras e professores de artes visuais.

São caminhos que podem possibilitar a compreensão da questão que está norteando a pesquisa: *Como a apropriação de palavras pode aguçar o olhar, as formas de ser, ver o mundo e perceber os outros através da produção em Artes Visuais?* A partir dessa questão, como uma das estratégias metodológicas estamos construindo um mapa, elaborado em papel A4, papéis coloridos e inicialmente materializado em papéis fixados em uma parede (ver figura 1). Este foi um modo definido para compreender os caminhos escolhidos e como esse caminhar pode ser alterado.

Figura 1. Construção do MAPA – etapa 1, 2021



Fonte: Arquivo da autora. *Print digital no Jamboard. 2022.*

Na construção deste mapa fica latente que as vivências e relações criadas que consideram paisagens/imagens, observam territórios para buscar linhas que ramifiquem em outras, reiteram e acrescentam em outro rizoma. Concordamos com Deleuze e Guattari, que um mapa é um rizoma e que,

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. (1995, p.18)

Rizoma que se expande em diversas direções, conceito apresentado pelos autores que não se baseia em considerar uma raiz organizada de linhas que saem sempre nas mesmas direções e se ramificam, em uma ordem perfeita e fixa. Muito pelo contrário, essas raízes são orgânicas, e se tensionam, lutam, transformam-se e buscam novos trajetos.

Existe algum ponto de chegada já determinado?

Nesse caminhar faz-se necessário a investigação da forma de condução das aulas para o ensino de artes visuais com o intuito de compreender o modo de trabalhar com



palavras que na prática docente surgem, vem, voltam e retornam durante o processo de criação didático-pedagógica com professoras e professores.

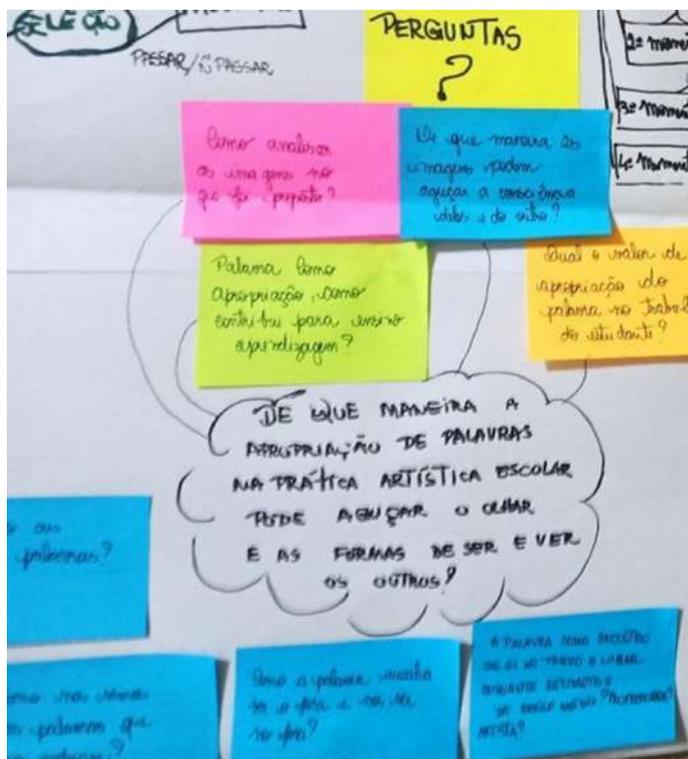
Nesses momentos reflexivos, incitados pela investigação, surgem outras questões:

- a) Como é possível significar e ressignificar um processo didático-pedagógico para a utilização das *palavras-imagens-palavras* para desenvolver o ensino de artes visuais? b) De que maneira as imagens podem aguçar a consciência das professoras e dos professores? c) Como nos vemos nas palavras que nos rodeiam?

Ao levantar essas indagações, intentamos pesquisar como durante esse processo didático-pedagógico é possível desenvolver o olhar em um caminho que gere aprendizagens enquanto buscamos e investigamos as possibilidades de ensinar em diálogo com *palavras-imagens-palavras*. A iniciativa para realizar essa pesquisa surge de práticas realizadas pela pesquisadora mestranda enquanto professora de artes visuais e reforça um desejo de registrar, questionar, indagar, levantar referências, trazer as reflexões e desenvolver processos relacionados ao ensino de artes visuais.

A partir desse desejo iniciamos um processo investigativo de construção de caminhos para essa pesquisa onde procuramos, ao elaborar as questões apresentadas na figura 2, que faz parte de um mapa fixado de forma física na parede, criar percursos metodológicos de pesquisa. Nesse mapa, há um registro dos processos e construção da pesquisa que transita, muda, vai, volta, define, redefine e apropria-se de palavras. São caminhos possíveis para nos ajudar a encontrar respostas para compreender a questão problema que norteará o caminhar na pesquisa: *Como a apropriação de palavras pode aguçar o olhar, as formas de ser, ver o mundo e perceber os outros através da produção em Artes Visuais?*

Figura 2 – Recorte do processo de construção da escrita através de um mapa na parede



Fonte: arquivo pessoal

Envolvidas nesse caminhar lembramos algumas estratégias pedagógicas que fazem parte dos estudos e das práticas da pesquisadora mestranda como docente. Levamos em consideração que através do mapa é possível visualizar o passado, perceber o presente e questionar o futuro mediante a apropriação de texto, imagens, anotações e memórias. A intenção é desenvolver um movimento autorreflexivo para construir essa investigação, uma vez que se apropriar de textos e escritos dos diários é reviver e viver as experiências docentes realizadas.

O mapa é uma construção que não possui uma linha cronológica pré-estabelecida com meses, datas e possíveis entregas. Essa não é uma viagem programada com roteiros, locais de visita, pontos de descanso e fotografias. O caminho vai se constituindo na busca por percursos desenhados pela autobiografia, tentando coletar vivências, desejos, memórias, ou seja, o caminhar se faz ao caminhar. O poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), em um de seus escritos diz: “caminhante, não há caminho, se faz caminho



ao andar”³. E nesse percurso encontramos as estradas, as trilhas, os atalhos, os becos, tendo a clareza que a paisagem se modifica quando se muda a terra que se pisa.

Ao escrever no diário, que se tornou um instrumento de pesquisa, percebemos que há um excerto de escritas anteriores que apresentam um pensamento a respeito da compreensão de um trajeto de experiências, resistências e existência. Desta forma, recorremos a texto escrito em 2018 pela pesquisadora mestranda, onde ela explicita deste modo o seu percurso como discente e docente,

[...] se refere a “caminhos e cadências”, e envolve minhas produções poéticas permeando sobre caminhos e decisões-percursos e palavras-memórias, imaginação e observação, sobre o mundo através das linhas imaginárias onde surgem as palavras e imagens. O caminho percorrido me apresenta ritmos. Que não estão no campo sonoro e musical, mas são elementos visuais que dialogam com compassos, cadências e convergências das paisagens que encontrei pelo caminho. Os ritmos encontram consonância nas paisagens... essas são as imagens que observo pelo caminhar. Um ritmo sonoro que se transforma em paisagem, um ritmo de cheiros, de cores, de formas, tudo é possível ao caminhar por paisagens ritmadas, que são as imagens que captei por esse caminho. Relembrar através de escritos que guardo, como estudos, textos, anotações, diários eletrônicos e assim, vasculhar, redefinir, reelaborar, abrir a gaveta, puxar arquivos, ler e reler, me permitiu avançar na minha produção poética. Utilizando um modo poético de pensar. Que me faz relacionar minha prática atual como docente, trazendo para essa reflexão as indecisões e escolhas que fiz ao longo do meu percurso como docente, desde 2005, que incluem horas como discente nos cursos da educação superior. Hoje avalio e percebo o quanto tive que escolher, mudar a rota, deixar para trás, abandonar, reinventar, pois não sou mais a mesma, a educação mudou, as estudantes e os estudantes mudaram também. Desse modo, minha escrita hoje transita por algumas questões anteriores a esse momento. Vejo como necessário relatar um pouco do meu desejo e interesse pelo ensino de arte, o qual se dá desde a minha infância, em que, tendo um pai que desenhava, incentivava-me à produção artística, me envolvendo em contexto de cores e formas através de materiais de produzir arte. Como por exemplo, grafites, lápis de cor, papéis diversos, régua, pincéis e tintas. Outro fator importante, foi passar minha infância em meio a tecidos com texturas e cores, que se encontravam no ateliê de costura de minha mãe, no qual os contos se transformavam em recortes elaborados e sofisticados pela minha imaginação. Tudo isso, acredito que influenciou o meu futuro acadêmico quando escolhi, nos primeiros vestibulares, cursos da área de criação, como design de moda, decoração e por fim artes plásticas. Neste último, o curso de artes plásticas, eu passei no vestibular e caminhei por seis anos em estudos

³ Epigrama XXIX . Fonte: <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/don-antonio-machado-epigrama-xxix-do-livro-proverbios-e-cantares>. Acesso em: 18 julho 2022.



com os quais me identifiquei profundamente. Nos primeiros anos do curso, a escolha de áreas específicas das artes na grade curricular do curso se baseava pelo interesse em artes gráficas e tecnológicas, até que, em um momento específico devido às necessidades de ingressar no mundo do trabalho, me levam para o caminho do ensino. Tendo feito tanto licenciatura como bacharelado, anteriormente no curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, resolvi iniciar a docência. Meu interesse pela área de ensino foi despertado e com ele a necessidade de aprofundar os conhecimentos na área de educação. Para isso, entrei no curso de pedagogia na minha cidade, Araguari, na modalidade Educação à Distância (EaD) promovida pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Com minha mudança para Brasília, senti dificuldades para continuar o curso, mas é quando participo da transferência facultativa para Universidade de Brasília- UnB.

Ao acerrar dessa trajetória acadêmica, docente e discente, percebemos que há um caráter nutritivo das palavras sobre a atuação docente e, ainda, como essas palavras se alimentam e se espalham no ensino de arte nos diversos espaços, territórios e lugares⁴ onde as palavras estão inseridas. Tal caráter nutritivo busca compreender que para além dos significados que estão no dicionário as palavras podem sair de um lugar e ocupar outros, ou melhor, sair de alguém e nutrir um receptor disponível para compartilhar experiências.

Escrever, anotar, registrar em palavras, são alternativas para não esquecer, para lembrar, para guardar, para compartilhar e alimentar o processo de escrita e reflexão no mestrado. A partir das angústias de encontrar um caminho, de organizar a escrita, de se constituir como docente, e como forma de expor e refletir sobre as dúvidas advindas da pesquisa começa-se a escrever em forma de diário, como um alento às indecisões.

Nesse exercício de escrever o diário, começa-se a incluir mapas conceituais, registros fotográficos, gráficos e esquemas que foram organizados para pensar a pesquisa, e possibilitaram a criação de um mapa rizomático físico fixado em parede. Portanto, o

⁴ **espaço**

01. distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados;

território

01. Extensão considerável de terra; torrão; solo sobre o qual se anda;

lugar

01. Espaço ocupado; sítio;

Mini Dicionário Aurélio. Disponível em: <http://aurelioservidor.educacional.com.br/download>. Acesso em: 28 fevereiro 2022.



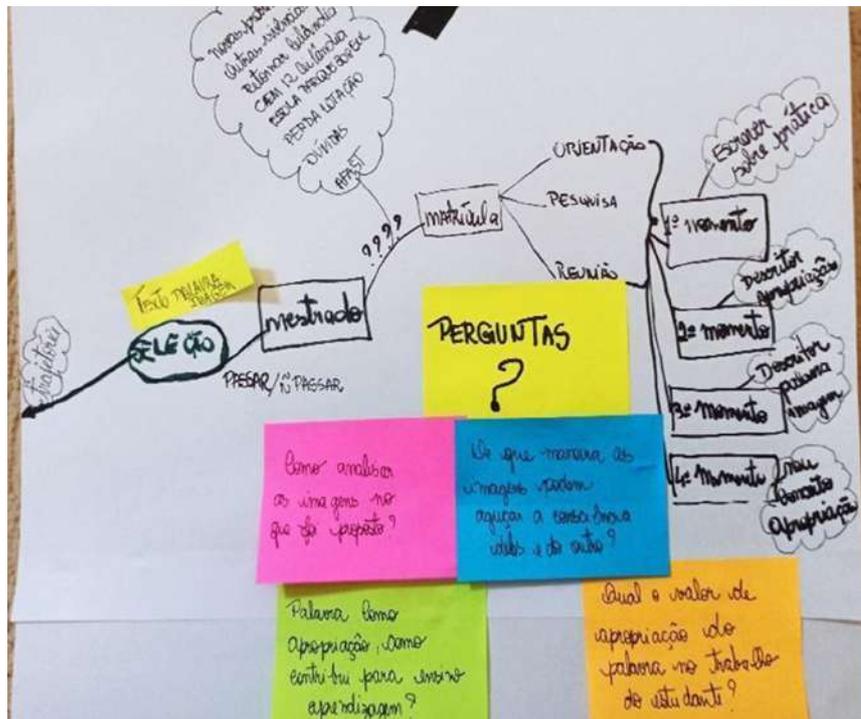
que se apresenta nas escritas do diário demarcam caminhos para a pesquisadora mestranda trazendo reflexões sobre seus momentos de docência nesse período.

A partir de registros, anotações e reflexões advindas do diário estamos construindo um relato e consideramos esses registros escritos como fontes autobiográficas na pesquisa. Neste sentido, levamos em conta “[...] dois direcionamentos: o estudo da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas e o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar”. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINO, 2011, p. 375)

A escrita do diário acompanha concomitante a geração do mapa para refletir sobre o processo de escrita e os caminhos que devem ser tomados, o que fazer primeiro e secundamente. O mapa apresenta-se como uma estratégia metodológica configurando-se na pesquisa cartográfica com uma perspectiva autobiográfica onde estamos buscando compreender como está a pesquisa, os caminhos escolhidos, o que já foi feito e quais podem ser os próximos passos. A partir do encontro de dúvidas e angústias o mapa se materializa em alguns papéis A4 jogados pelo chão, com posts coloridos e as palavras escritas com canetas. Colados os papéis na parede, daí em diante começa-se a criar o mapa (ver figuras 3 e 4), pois levando em consideração que “(...) pode-se desenhá-lo numa parede e concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação”⁵

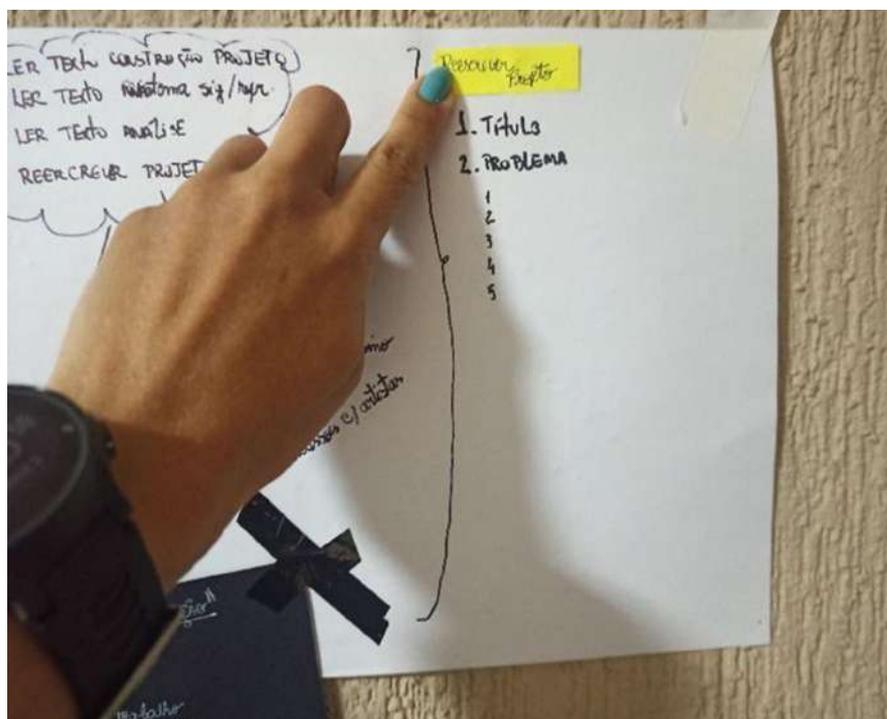
⁵ DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22.

Figura 3



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4



Fonte: arquivo pessoal



Além do mapa físico, iniciado paralelamente com as anotações do diário em cinco de julho de 2021 passaram de um editor de texto do computador, com junção de escritas feitas no computador, para escritas que foram feitas em um aplicativo no *tablet*, denominado *Day One Journal*⁶. São jeitos diferentes e simultâneos de fazer o diário que surgem pela necessidade de compartilhar a escrita a partir do mês de novembro de 2021. Mais recentemente há uma outra maneira de organizar essas escritas que é o *Site* encontrado no *Google Apps*⁷. Esse site é o local que está abrigando todos os registros do diário. Além disso, o site possibilita criar páginas para navegação, sendo que o processo de construção do mapa rizomático da pesquisa é uma das páginas inseridas.

Escrever no *Site* possibilitou o acesso *on-line* com uma navegação dinâmica. O *Google* e seus aplicativos, são de fácil acesso, bem intuitivos, e que podem ser utilizados na atuação docente. Dessa forma, as escritas do diário podem ser compartilhadas por um *link*⁸⁹ com a intenção de serem impulsionadoras de um pensar que fomenta ações de reler e ver, ver e reler, ressignificar e reconstruir um percurso durante o mestrado para compreender a atuação docente em artes visuais trabalhando com *palavras-imagens-palavras*.

Encontro com Deleuze e Guattari

Em termos metodológicos, essa pesquisa encontra aportes na investigação cartográfica em consonância com o pensamento de Deleuze e Guattari (1995) em uma perspectiva autobiográfica. Esses autores explicitam que “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (1995, p.12-13). Segundo os autores, em cada cartografia há relações subjetivas que proporcionam um processo de sair dos territórios seguros para desterritorializar, oportunidade de abandonar alguns modelos, normas, formas, conceitos. Um processo que contém memórias, experiências, novos conhecimentos, como uma necessidade humana para se modificar.

⁶ O *Day One* é um aplicativo de diário pessoal disponível para dispositivos Android, macOS e iOS. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Day_One_\(app\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Day_One_(app)). Acesso em 14 maio 2022.

⁷ *Google Workspace* (antigo G Suite e Google Apps) é um serviço do Google que oferece versões de vários produtos *Google* que podem ser personalizados de forma independente com o nome de domínio do cliente. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Workspace. Acesso em 14 maio 2022.

⁸ *Link*: <https://sites.google.com/view/lara-melo/in%C3%ADcio>

⁹ *Links* é um web browser free/open source gráfico e de linha de comando com um sistema de menu. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Links>. Acesso em: 15 maio 2022.



Nos relatos autobiográficos percebe-se, em relação à prática docente, como as palavras são terras que nutrem as paisagens e as imagens são paisagens que estão nos caminhos para que ocorra o ensino de arte. As paisagens/imagens carregam nutrientes vindos da terra/palavras que possibilitam transformar o território. Podem expandir quando cavadas e retiradas para serem levadas para outros espaços e assim, preencher outras crateras e nutrir a criação com terra.

São metáforas criadas com a terra, para explicar a utilização de palavras na criação artística e docente. Pensar a partir de metáforas é um modo de perceber como a palavra (escrita, falada, pensada) nasce, fecunda, floresce imagetivamente nas produções e processos artísticos professores e professoras. De certo, *palavras-imagens-palavras*, partem de uma construção imagética com apropriação de palavras que não se distanciam dos territórios individuais, mas provocam experiências de desterritorialização e reterritorialização que também acometem o processo de docência.

Nesse sentido, encontramos conexão com os processos educacionais já que na trajetória docente é possível perceber que “o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente em casa” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 323). Além disto, pode haver um processo de rompimento com esse território vigente, em um movimento concomitante que gere desterritorialização e reterritorialização através do pensamento que permite a criação.

Buscamos com Deleuze e Guattari (1995) compreender que a escrita no mestrado não parte de tentar significar tudo que passa pela vivência, como estabelecer um significado ao que ocorreu em determinados territórios. Mas é a cada cartografia, a cada medir terras, medir palavras, ou seja, em cada território pode-se perceber os valores das relações subjetivas sobre as relações com as terras-paisagens-terras, pois surgem outras escritas, outras possibilidades, que se conectam com outras. A construção do mapa parte dessas vivências que suscitam relações nesse medir terras e palavras, ou seja, verificar, a partir de vivências, as diversas relações e conexões possíveis, que criam lugares; é observar paisagens e imagens, observar territórios, ou melhor, buscar uma linha que ramifica em outra, cortar, reiterar e acrescentar em outro rizoma.

É entendido que o rizoma se ramifica e se expande em diversas direções, como as raízes de uma árvore, e que existe todo um outro contexto embaixo da terra e em outros



momentos esta ramificação se expande para cima. Há momentos que sua raiz é arrancada e fora da terra se rizomatiza em direções diversas de acordo com as luzes e alimentação necessária. Na ruptura de uma raiz ela buscará em outros lugares alcançar e se instalar como uma linha de fuga.

Dessa forma, o conceito de rizoma apresentado pelos autores, conforme mencionado acima, não se baseia em uma raiz organizada de linhas que saem sempre nas mesmas direções e se ramificam, em uma ordem perfeita e fixa; pelo contrário, essas raízes são orgânicas, e se tensionam, lutam, transformam-se e buscam novos trajetos.

Sobre o território e desterritorialização, percebemos que as raízes pertencentes a um território rizomatizam-se em uma organização até a ruptura, o arrancar, o tirar, ou cortar, e esse ato ocasiona o mudar essa raiz e se desterritorializar. Para compreensão sobre os principais caracteres de um rizoma, Deleuze e Guattari (1995), expõem que

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. ((DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.33-34)



Sobre essa questão da ramificação de como uma árvore se expande, Deleuze e Guattari, deixam claro que aparecem diferenças entre as raízes e ramificações de uma árvore e o rizoma. Quando dizem que se aproximam de uma raiz, ou ramificação de uma árvore, entendemos que é porque as linhas se expandem em diversas direções. Porém, os autores explicam que as árvores possuem uma genealogia e a cada ramificação muda o enraizamento e se transformam em uma multiplicação genética em massa, uma linhagem refletida pela natureza, que por um acaso se ramifica em busca de suas necessidades de sobrevivência.

De acordo com as ideias de Deleuze e Guattari (1995), reconhecemos que o rizoma proposto por eles como uma cartografia parte de linhas que não se baseiam em uma única, ou várias, mas são as que existem para aquele momento de emoção e criação, pois as linhas se desterritorializam, e nesse desterritorializar não carregam ordenamento nem os mesmos conceitos de antes, pois se metamorfoseiam. Essas linhas não significam apenas uma multiplicação, mas uma mudança, transformar-se em outro, algo que não acontece com as árvores, suas ramas e raízes.

Buscando compreender o que é um rizoma e para descobrir como construir um mapa rizomático, refletimos a partir de alguns excertos dos dois autores sobre o que eles colocam como princípio para diferenciar o rizoma da raiz, sendo o “1º (primeiro) e 2º (segundo) - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”¹⁰. A partir desses dois princípios percebemos que não há uma homogeneidade. Ao criar o mapa nessa pesquisa, não existe uma pureza da organização das linhas, estilos e ordem. Estes são encontrados muito mais nos pré-mapas mentais que se desdobram no mapa. Talvez os mapas mentais tenham seguido muito mais essa ordem e ramificação embrenhada na ramificação da árvore, com as condições de genealogias e linhagens.

Um outro princípio, o 3º (terceiro), é o “Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto”.¹¹ Nesse princípio o múltiplo não significa multiplicar muitos do mesmo, significa ter múltiplas linhas de

¹⁰ DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.14

¹¹ Ibid., 1995, p.16



diferentes significados. O mapa em questão parte de linhas de anexos que se transformam. São as linhas de experiências, de dúvidas e angústias que se juntam com prática, voltam no hoje, no pessoal, no profissional, retornam e se modificam em uma outra experiência, como um sistema de interconexão.

No quarto princípio é exposto:

4º (quarto) - Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17).

Isso indica que a ruptura não é para levar a raiz igualmente para outro ponto, em um sistema de linhagem que se ramifica sempre da mesma forma e com a mesma genética, mas para acrescentar e transformar. Cabe a desterritorialização, nesse processo, se reterritorializar em outro lugar transformando e não apenas mantendo a genealogia. Interessante observarmos esse aspecto, novamente reconectado ao mapa da pesquisa, para percebemos como em alguns momentos, ao construí-lo, ele foi descolando partes, transferido para outros lugares, jogando fora outras partes, conectando em outro ponto para conseguir outros significados.

O 5º (quinto) e 6º (sexto) princípios são “Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”.¹² Retornando à questão genética, da linhagem, ou mesmo uma estrutura linear e contínua, percebe-se que linha de construção do rizoma no mapa criado de forma física vai e volta, conecta, desconecta, invade, ocupa, joga fora, reelabora, a cada dia se metamorfoseia reciclando-se em um outro novo. Não se baseia na representação de uma mesma imagem em decalque, mas é uma cartografia inédita.

Após essas reflexões sobre rizoma, compreendemos que o mapa construído no processo de investigação pode criar outros desdobramentos, utilizar vários caminhos para sua construção, uma vez que ele se dá pelas necessidades do momento. A disponibilidade de espaço físico, a mudança contínua de trajetórias, a indisponibilidades de anotar com

¹² DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.14



alguns recursos como canetas - pois em alguns momentos somente está disponível a caneta e nada mais – são aspectos que qualificam estas necessidades. E assim o mapa é criado de acordo com os momentos vivenciados, quando são realizadas anotações. Hoje o mapa possui uma dimensão que carrega em sua materialidade a utilização também textos, papéis, fotos, linhas, canetas, tecidos, objetos, tinta, linha, agulha, esquemas e mapas conceituais, porém tudo se transforma na construção do mapa.

Criamos metáforas com a terra e nessa investigação refletimos sobre a transformação da terra com as palavras, ao sair de um lugar e alcançar outro, ao se misturar, virar outra terra, outras formas. Pensamos na terra que germina as árvores como as raízes que se ramificam e são essas terras/palavras que transformam as árvores com sua nutrição, e ao estarem cada vez mais enraizadas, também se transformam. Nesse caso, as árvores são os seres humanos que vivem num território, formado de paisagens/imagens e alimentados por terras/palavras.

Nessa concepção não discordamos de Deleuze e Guattari (1995), mas acrescentamos que, em alguns momentos, as árvores, ramos e raízes apareceram nesse rizoma em criação, mas não com o caráter de multiplicar pelo mesmo valor genético, pela ideia de levar a genealogia e linhagem. Compreendemos que as árvores, ramos e raízes tem um modo de enxergar na terra um potencial de nutrir árvores e transmutar as mesmas ao territorializar, ao enraizar-se em um lugar e desterritorializar quando arrancada e levada sua muda para outro lugar.

Deleuze e Guattari (1995) trazem questões sobre a não correspondência dos termos, pois segundo os autores,

códigos e territorialidades, descodificações e desterritorialização não se correspondem termo a termo: ao contrário, um código pode ser de desterritorialização, uma reterritorialização pode ser de descodificação. Há grandes lacunas entre um código e uma territorialidade. Os dois fatores não deixam por isso de ter o mesmo "sujeito" num estrato: são populações que tanto se territorializam e se desterritorializam quanto se codificam e se descodificam. E esses fatores se comunicam, se entrelaçam nos meios. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.68)

Portanto, terras/palavras são códigos territorializados, que ao mudar de espaço/lugar se desterritorializam e descodificam. Logo o descodificar reterritorializa em novas paisagens/imagens. Pensando assim, apresentamos no próximo tópico –



“Mapeando incertezas” - os desdobramentos dos percursos metodológicos pelos diários e mapas que levam a configuração de caminhos incertos.

Mapeando Incertezas

Os caminhos metodológicos geram momentos reflexivos que estão carregados de incertezas. Na escrita de um diário e na construção do mapa é possível observar um modo de *mapear incertezas*, pois aparecem muitas dúvidas, indagações advindas da pesquisa. Incertezas que podem contribuir na organização do conhecimento e apontar para caminhos que possibilitem reflexões para produção de subjetividades.

Assim, é construído o mapa rizomático, levando em consideração que “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com usos linhas de fuga”¹³. Ou melhor, é um mapa ziguemático, que está sendo criado em uma parede e que leva a desenvolver um processo metodológico que compreende a autobiografia como uma cartografia, um processo em criação, sem linearidade que irá possibilitar a criação desse mapa.

Nessa construção do mapa é sugerida a questão de zigue-zague em que falamos em ir, vir, sair, voltar e, nesse caminho, rizomatiza-se e é denominado de “Ziguemático”. O zigue se refere às experiências com o ateliê de costura materno nos momentos de sentar-se na máquina, costurar e envolver-se durante as ações de costurar, costurar o dedo, divertir, brincar, juntar retalhos, criar um universo de possibilidades no zigue-zague. O mático provém do rizomático, compreendido pelas leituras de Deleuze e Guattari (1995), dos entendimentos de uma criação cartográfica construída pelos mapas. O mapa surge para que se possibilite pensar em caminhos, entender rotas. Definimos esse “Ziguemático” como os percursos que vão e voltam criando trajetos que lembram uma zigue-zague de uma costura, do alinhavo que termina e começa em outro ponto. Que vai e volta de acordo com as necessidades de transformar, juntar, costurar, desfazer a costura, franzir, alinhavar, medir, rasgar, cortar, criar.

¹³ DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32



Buscamos compreender sobre a pesquisa metodológica cartográfica através dos estudos de Lemos e Oliveira (2017)¹⁴ que discutem o pensamento dos autores Deleuze e Guatarri no texto “Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa”. Reforçamos, com as referências a Deleuze e Guatarri, que a cartografia é uma forma de metodologia de pesquisa e, inspirada nessa proposta, em 2021, que nos ajuda a pensarmos nas possibilidades do “Zigumático” nas territorialidades onde são habitadas nesta pesquisa. Para Lemos e Oliveira (2017), “Deleuze e Guatarri, referem-se à cartografia não no mesmo sentido da geografia, mas apoderam-se do termo dando significado ao planejamento de mapas em um território existencial e subjetivo”¹⁵. Concordamos com esse pensamento, pois os territórios, são territórios diversos onde vão alinhando por entre lugares, espaços e territórios. Estes são escolas, casas, territórios no ambiente digital. São momentos que vão e voltam em memórias, terras levadas e deixadas, são as territorializações em reterritorializações. São desterritorializações.

Vemos a cartografia sem uma fórmula e caminhos exatos a serem seguidos, pois “diferente de outras metodologias de pesquisa, a cartografia apresentada pelos autores não possui etapas formuladas ou procedimentos específicos a serem seguidos”¹⁶, mas uma maneira individual de cada pesquisador se descobrir diante de seu objeto de pesquisa, dentro do território de afetos e emoções que vivencia, ou seja, “não é necessariamente a obra finalizada o objetivo da pesquisa, e sim o percurso, o processo de instauração e investigação que acontece durante esse caminho, gerando diferentes conexões, significados, questionamentos”¹⁷. Mesmo que haja objetivos, a cartografia não se baseia em fixar o olhar para o ponto final, mas simplesmente dar o primeiro passo e vivenciar cada passo nesse trajeto, até mesmo permitindo-se rasurar o mapa.

Lemos e Oliveira acrescentam que “o mapa é a materialização, a representação de imagens, e a cartografia é responsável pela criação dessas imagens, ou seja, o processo”¹⁸. Assim, queremos compreender durante a construção deste mapa físico, como se dá um processo de cartografar o ensinar, criar e investigar sobre o ensino de arte. São os caminhos estabelecidos, incluindo o corpo, emoções, afetos e experiências que envolvem

¹⁴ LEMOS; OLIVEIRA, 2017

¹⁵ Ibid., p.45

¹⁶ Ibid., p.46

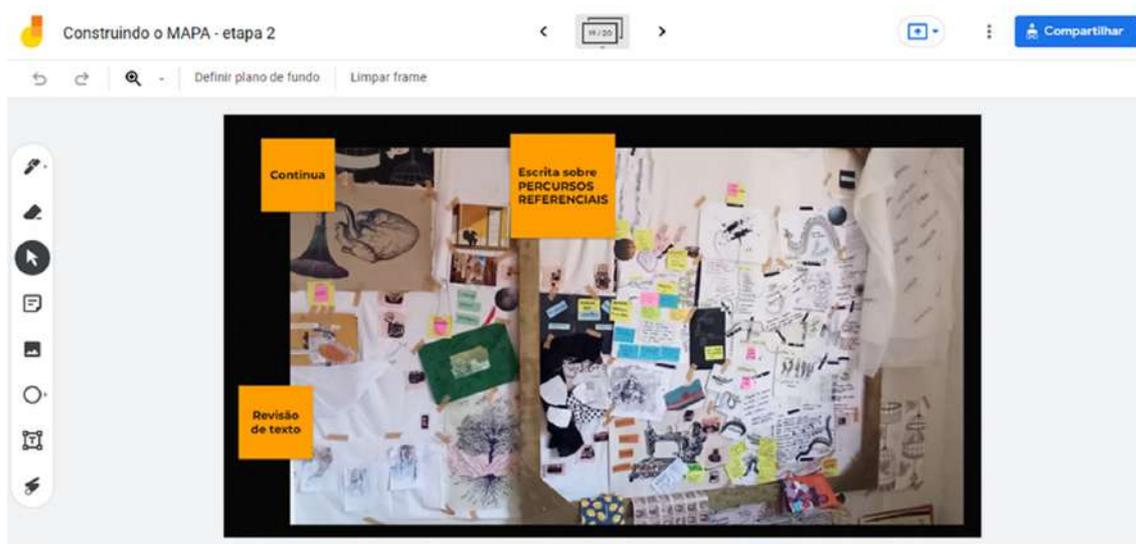
¹⁷ LEMOS; OLIVEIRA, 2017, p.41

¹⁸ Ibid., p.47

a produção artística da pesquisadora mestranda. Experimentações feitas no processo de construção do mapa e na realização desta pesquisa visando compreender as territorialidades e desterritorialidades indicadas nas leituras e no pensamento de Deleuze e Guatarri durante este período do mestrado. É, também, “um processo que se reinventa enquanto se pesquisa”¹⁹. E as ramificações que modificam e transformam. Nesse sentido, foi iniciada uma experimentação artística que busca expressar “nas questões subjetivas de um ambiente de pensamento”²⁰ as relações o vivenciando na docência e com o que será vivenciado com as professoras e os professores.

O processo de construção do mapa através dos momentos vividos durante o mestrado e das memórias da prática docente fazem transbordar incertezas, mas ao mesmo tempo, traduzem descobertas. Neste movimento contínuo que caracteriza a pesquisa, surgiu a necessidade da utilização de um outro aplicativo, para além dos papéis fixados na parede, para fotografar o processo da pesquisa e facilitar o modo de arquivar os dados. Desta forma, o mapa migra da parede para o formato digital no *Jamboard* que é um quadro digital interativo e colaborativo que pode ser compartilhado (ver figura 5),

Figura 5- Construção do MAPA – etapa 2, 2021.



Fonte: Arquivo da autora. *Print digital no Jamboard*. 2022.

¹⁹ Ibid., p.47

²⁰ Ibid., p.47



Durante a construção do mapa há uma constante busca de compreender a pergunta que norteia essa pesquisa: como se dá um processo de ensinar, criar e investigar sobre o ensino de arte para gerar aprendizagens? Nesse sentido, as reflexões geradas indicam percursos formados inicialmente por quatro caminhos. São eles: a) sinalizadores, b) contextualizadores, c) referenciais, e d) experienciais. Esses caminhos surgiram no percurso da construção do mapa e estão sendo trilhados para dar continuidade a esta construção, não de forma sequencial, mas em convergência.

Transitar pelos *percursos sinalizadores* envolveu desenvolver um estado da arte, buscando descritores que são: apropriação, palavra e imagem, em dissertações e teses num recorte de 2017 a 2020. Envolveu ainda, a escrita de textos, períodos de angústias com o ensino remoto, mudanças de escolas, memórias da docência em sala de aula, aulas do mestrado, submissão do projeto no comitê de ética. O estado da arte contribuiu para construir uma definição do que é a apropriação da palavra na construção da imagem nesse caminhar com *palavras-imagens-palavras*. Através do modo docente de trabalhar com *palavras-imagens-palavras*, busca-se entender como a apropriação de palavras é capaz de fomentar um ver, ser e perceber o mundo através e com produções em artes visuais que utilizam o verbal e visual. *Palavras-imagens-palavras* remetem à pluralidade das relações ser, ver o mundo e perceber os outros. Sendo que essa junção ajuda a desenvolver um processo de investigação e produção para o ensino de artes visuais.

Durante os *percursos contextualizadores* foi possível rememorar sobre a prática docente em artes visuais da pesquisadora mestranda, vivenciada na escola onde na produção dos/as estudantes, as palavras aparecem na construção da imagem, influenciadas pela contextualização dos conteúdos através da mediação. Percebe-se práticas que fazem refletir sobre o caminhar como professora e artista por territórios escolares passados, ocupados por um tempo, despedidos devido às mudanças ocorridas até hoje. (Re)vivenciando estes percursos vejo possibilidades de construir um modo de trabalho com estratégias metodológicas para o ensino de artes visuais.

Para a experiência didático-pedagógica em artes visuais, a pesquisadora mestranda utilizou como referenciais imagéticos algumas obras da artista Rosana Paulino. A obra “Parede da Memória” serviu como um pontapé para iniciar uma proposta de contextualização com estudantes em 2020 e inspirou o trabalho com *palavras-imagens-*



palavras. A artista Rosana Paulino não busca a relação entre palavras e imagens em sua obra, mas oferece estímulo para investigar nossas autobiografias e, por isto, sua obra foi importante neste momento inicial.

Já nos *percursos referenciais* são apresentados o artista José Leonilson (1957 - 1993) e a artista Elida Tessler (1961) que exprimem, em suas produções, a palavra, com um caráter de apropriação. Eles proporcionam relações entre palavra-imagem onde entram em cena as emoções, subjetividades e afetividades. Ajudam a construir um pensamento sobre a arte contemporânea e a compreender os modos de apropriações de palavras nas suas produções de arte. Em suas obras, estes artistas sinalizam que seja ao bordar os sonhos e sentimentos, ou ao colecionar palavras do tempo e espaço, ou, ainda ao gramaticar e cultivar palavras nos discursos diários é possível desenvolver um modo de pensar e trabalhar com *palavra-imagens-palavras* na arte contemporânea na escola. A palavra não somente como um discurso escrito, mas também poético, pois a palavra chega enquanto desejo e sensações são explícitas em camadas de formas, texturas, grafismos. Um poema sem palavras, imagético, uma palavra em imagem, uma imagem em poema, as emoções por trás das palavras literárias para criação imagética do cotidiano possibilitando dar significações, sinônimos, antônimos, advérbios e conjunções do dicionário individual de cada um e cada uma.

Em rota nos percursos experienciais

Envoltas nos percursos sinalizadores, contextualizadores e referenciais chegamos aos *percursos experienciais*. Vale ressaltar que os percursos metodológicos dessa pesquisa seguem mapeando incertezas com *palavras-imagens-palavras*, pois construir um mapa é uma criação lenta, um processo que se ramifica de acordo com os caminhos feitos na pesquisa. Para criar esse mapa, consultamos anotações de cadernos, registros do diário em arquivos digitais e alguns manuscritos passados para o digital, agendas que ia construindo. Passa-se horas olhando para o mapa para conectar com ele, e durante esse tempo de imersão sonha-se, pensa-se e percebe-se vínculos nas propostas cotidianas da prática docente.

Alguns pontos relevantes em relação aos procedimentos metodológicos vinculados à prática pedagógica que irão dar continuidade a essa pesquisa nos caminhos experienciais são: a) planejamento e realização de quatro encontros experienciais de 1



hora e 30min cada que serão desenvolvidos com os/as participantes da pesquisa no ambiente digital *Google Meet* ; b) análise da fala e de algumas produções nos encontros, durante as vivências propostas com as *palavras-imagens-palavras* e c) disponibilização de um questionário no *Google Forms*, instrumento facilitador dessa pesquisa qualitativa. Sendo que através do questionário buscaremos compreender, nas escritas das professoras e dos professores participantes, a possibilidade de um trabalho com *palavras-imagens-palavras* em seus modos de ensinar Artes Visuais em conexão com suas realidades.

Ao chegar nos momentos experiências que conduzirão os percursos de vivência, é nosso objetivo ouvir futuros professores e professoras de artes visuais. A parceria entre o PROF-ARTES e a Universidade Federal de Goiás (UFG) permitirá a participação de estudantes e ou egressos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Nesses encontros privilegiaremos espaço para que possamos refletir sobre a apropriação de palavras para condução docente nas aulas de artes visuais e sobre como as palavras e imagens podem despertar olhares, pensamentos e vivências artísticas. Essa escuta e reflexão gerará aspectos de compreensão sobre *Como a apropriação de palavras pode aguçar o olhar, as formas de ser, ver o mundo e perceber os outros através da produção em Artes Visuais?*

Bibliografia

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. 1995-1997.** Rio de Janeiro: Editora 34. 715 p.,1995.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

LEMONS, Cássio Fernandes; OLIVEIRA, Andréia Machado. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. In: **Paralelo 31 – Revista do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais**, edição 08, julho de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13299>. Acesso em: 29 março 2022.

MACHADO, Antonio. Epigrama XXIX. In: **Provérbios e cantares.** Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/don-antonio-machado-epigrama-xxix-do-livro-proverbios-e-cantares>. Acesso em: 18 julho 2022.



MITOLOGIA NAS ARTES VISUAIS

Lorena Kelly Souza Arruda¹
Mônica Mitchell de Moraes Braga²

RESUMO

A presente pesquisa, em andamento, pretende refletir sobre a relação entre obras da história da arte e suas relações com a mitologia. É no atrito entre a arte e a captura do ápice mitológico que diversas representações artísticas podem ser interpretadas. Por meio de revisões bibliográficas e iconográficas, a ideia é propor uma ação pedagógica que contemple a representação dos mitos nas artes visuais. O projeto ressalta a importância dos estudos das simbologias contidas nos mitos para aproximação da vida cotidiana, por meio por meio do componente curricular Arte na vida dos estudantes. A pesquisa se fundamenta nas reflexões de Campbell (1990) e Jung (2016), em que se discute as relações e interpretações dos mitos com a sociedade. A proposta é que os projetos desenvolvidos pelos alunos possam envolver a apreciação, a reflexão e a produção, apontados pela abordagem triangular de Barbosa (2012), possibilitando a ampliação do repertório dos alunos sobre o processo vivido.

Palavras-chave: Mitologia; Arte; Educação.

ABSTRACT

This ongoing research intends to reflect on the relationship between works of art history and their relationship with mythology. It is in the friction between art and the capture of the mythological apex that diverse artistic representations can be interpreted. Through bibliographic and iconographic reviews, the idea is to propose a pedagogical action that contemplates the representation of myths in the visual arts. The project emphasizes the importance of studying the symbologies contained in the myths to approach everyday life, through the curricular component art in students' lives. The research is based on reflections by Campbell (1990) and Jung (2016), where the relationships and interpretations of mythology with society are discussed. The proposal is that the projects developed by the students can involve appreciation, reflection and production, indicated by the triangular approach of Barbosa (2012), expanding the repertoire and reflecting on the entire process experienced.

Keywords: Mythology; Art; Education.

1 Possui Licenciatura em Educação Artística e especialização em História da Arte pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Aluna do ProfArtes/IFG. Professora da Secretária de Educação do Distrito Federal. E-mail: lobordosa@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3923786255209407>

2 Doutora em Arte pela UnB. Mestre em Cultura Visual pela UFG. Licenciada em Artes Plásticas pela UFG. Especialista em Formação de Professores pela UCG (PUC-GO). Professora de Arte/Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Inhumas. Professora do Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES/IFG. <http://lattes.cnpq.br/7404650663127050>



Introdução

Ao observarmos o desinteresse e resistência que alguns alunos tinham em relação às aulas de Arte, várias perguntas surgiram. As primeiras delas foram: Como fazer com que as aulas de Arte sejam realmente interessantes para os estudantes? Por meio de quais caminhos metodológicos é possível utilizar a arte na construção da realidade?

Sobre essas questões, longe de uma tendência pedagógica que apenas reflita o tradicionalismo¹ (nessa visão de ensino predomina uma postura passiva dos alunos, meros receptáculos, contrapondo-se ao modo de operação pedagógica hierárquico do professor, que faz o papel de detentor por excelência do conhecimento. Ver referencia), é necessário, que as individualidades de cada sujeito e sua cultura própria sejam contempladas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem motivando conhecimentos, isso quer dizer que é necessário uma interpretação ampla do que compõe as necessidades e as reivindicações que se apresentam ao professor.

Na escola até então, a relação com as linguagens artísticas vinha sendo dificultada pelo fato da comunidade trazer consigo uma resistência e um certo desinteresse quanto as aulas de Artes que muitas vezes pode não ter contemplado suas vivencias, cultura e trazido de forma adequada a inclusão de reflexões sobre si e o outro. Muitos dos alunos nunca tiveram a oportunidade de visitar museus e galerias, e ponderar sensivelmente sobre esse mundo que só lhes fora apresentado em sala de aula de forma que não fortaleceu as diversas multiplicidades e desdobramentos das expressões artísticas. Desse modo, não se sentiam provocados a fazer trocas estéticas e costumavam não achar as obras interessantes, talvez por sentirem que elas estavam distantes demais de suas realidades, ou ainda, por estarem tão acostumados com algumas produções que pertenciam ao local de onde viviam, que não achavam ser do universo das artes propriamente dito. Eles não se reconheciam nas obras, não se identificavam com os artistas, não se interessavam em conhecer as técnicas, os movimentos, os períodos artísticos. Quando se engajavam, era apenas com o intuito de obtenção de notas.

Essas perguntas iniciais me orientaram na busca de algum método consistente e interessante que resolvesse tais impasses. Isso ocorreu lecionando nas turmas de Ensino Médio. Em uma aula sobre arte grega, minha ideia foi, explorar o conteúdo, narrando algum mito para que os alunos pudessem primeiramente entender o pensamento grego e



se ambientar quanto àquele período. E foi o que fiz, contei com muito entusiasmo o mito da Medusa e Perseu. Fiquei tão envolvida, que eu mesma me sentia o próprio Perseu, e aquela empolgação acabou contaminando os estudantes. Quando pude perceber, eles também estavam dentro da história comigo. Juntos, matamos a Medusa e nos sentimos guerreiros com todo aquele cenário grego. Quando fui explicar a matéria, eles já tinham visualizado o teor mitológico em seu imaginário, o conteúdo foi uma espécie de complemento para o que tinha contado. Preparamos o terreno, nos ambientando para adentrar no mundo grego. Foi então que decidi contar os mitos por trás das obras de arte, para só então fazer a análise da obra e do movimento estudado.

A resposta naquele momento foi positiva. De uma forma geral, aquelas turmas passaram a se concentrar e interagir espontaneamente. Alguns até mesmo já conheciam as narrativas. Foi aí que se deu início a uma pesquisa com as histórias mitológicas que estavam por trás de algumas obras estudadas em sala. Essa reflexão foi o motor de partida para a pesquisa atual que está em andamento no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). Assim, por meio de revisões bibliográficas e iconográficas pretendemos elaborar uma proposta pedagógica que contemple a representação dos mitos nas artes visuais.

Desse modo, este projeto ressalta a importância de um novo olhar sobre os estudos das simbologias contidas nos mitos para uma maior aproximação da vida cotidiana e, conseqüentemente, do componente curricular Arte na vida dos estudantes. Daí surgiram outros questionamentos: Como as aulas de Arte podem construir significados para a vida dos alunos? Como conectar a vida individual dos estudantes com as experiências simbólicas contidas nos mitos? Campbell afirma: “jovens em geral simplesmente se deixam arrebatar pelo assunto. A mitologia lhes ensina o que está por trás da literatura e das artes, ensina sobre a sua própria vida. É um assunto vasto, excitante, um alimento vital” (1990, p. 12).

Mitos e Mitologia

Nas histórias contadas em sala de aula, os alunos podem se identificar com as narrativas mitológicas e se envolver por meio das obras de arte por poderem compartilhar, através de seus próprios itinerários, o caminho do herói: suas aventuras, desafios, dificuldades em busca da sua própria identidade.



Existe uma trajetória comum na história dos heróis míticos, de contos de fadas e até mesmo na história de fato: um caminho que leva ao encontro da sua própria identidade, que, em geral, é a trajetória escolhida para sair da banalidade, buscar internamente o sagrado, encontrar um sentido de vida, reconhecer e voltar para compartilhar com quem ainda não iniciou o processo. Campbell afirma que “as religiões, filosofias, artes, formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas fundamentais da ciência e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono, surgem do círculo básico e mágico do mito” (CAMPBELL, 1990, p.15).

Nesse sentido, nossa proposta é refletir com os alunos sobre como os artistas conseguem representar nas obras o auge dessa trajetória. Quando isso é notado pelos estudantes? Eles percebem e acessam a intenção do artífice? De forma geral, muitos deles se identificam com as trajetórias dos personagens expressas nos mitos, já que vivenciamos etapas muito semelhantes na vida cotidiana. Aliás, segundo Campbell (2007), há um só herói por trás de todos os mitos, religiões, contos de fadas e folclore universal. As histórias contadas ilustram a trajetória do humano, e de modo semelhante, os alunos acabam iniciando a jornada de encontro consigo, amparados na arte e nos mitos. Ainda segundo Campbell, “a função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar, opondo-se àquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a levá-lo para trás”.

Os mitos estimulam o imaginário, aflorando as experiências de cada um com aquilo que o mito tem de atemporal. Sua significância perdura por milênios. Suas narrativas nos contam o mundo antigo, nos acertam e predizem aquilo que ainda há por vir. Por isso, temas idênticos são encontrados nos lugares mais distantes e diversos. Para Coelho:

Reis, rainhas, princesas, príncipes, fadas, bruxas, maternidades falhadas ou concepções mágicas, heróis desafiados por grandes perigos para conquista do seu ideal, objetos mágicos, duendes, anões, tesouros ocultos, dragões, gigantes, provas iniciáticas são, em essência, arquétipos ou símbolos engendrados pelos mitos de origem. São formas de comportamentos humanos, situações, desígnios, forças malignas ou benignas a serem enfrentadas na Aventura Terrestre a ser vivida pelos seres humanos, isto é, cada um de nós (2003, p.94)

Diante disso, os alunos podem refletir sobre o sentido do fazer artístico voltado ao resgate dos valores culturais, respeitando as ações individuais e coletivas, ajustando a proposta curricular e se associando com as diversas mitologias. A intenção é que eles possam pensar o movimento de colocar o mito em cena para emergir um sentimento de



outro tempo do ensino de história da arte no hoje, é trazer um tema específico, mas atemporal, ao tempo presente.

O homem moderno se apropria de simbologias antigas de diversos povos e civilizações com elementos comuns, que é a mensagem adaptada no tempo e no espaço, atualizada, transformada para a vida cotidiana. Para Coelho, “é por meio dessa perspectiva que os contos de fada, as lendas, os mitos, também deixaram de ser vistos como entretenimento infantil e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo” (2003, p.17). O mito se modifica de alguma forma para voltar a nos dar possíveis respostas às nossas inquietações.

As mitologias podem ter uma força relevante, já que falam do aspecto humano. Discorrer sobre os mitos que são retratados nas obras pode fomentar mais interesse por parte dos alunos, já que eles acabam por se identificar com essas histórias, que tratam de nós mesmos, muitas vezes sobre nossas próprias limitações e superações. Se ficarmos apenas nos detalhes técnicos de luz e perspectiva das obras, acabamos perdendo muito do seu potencial. Campbell discorre sobre a relevância do mito para os estudantes no seguinte trecho:

O que temos hoje é um mundo desmitologizado. E, em consequência, meus estudantes, hoje, estão muito interessados em mitologia, porque os mitos lhes trazem uma mensagem. E eu posso dizer que espécie de mensagens o estudo de mitologia traz aos jovens de hoje. Sei o que esse estudo fez por mim, e sei que está fazendo alguma coisa por eles. (CAMPBELL, 2007, p. 9)

A visão simbólica nos permite ter acesso a ideias mais profundas. Mito não é algo superficial e sim uma chave de crescimento para o ser humano, bem como um meio de se ter acesso a uma realidade que pode ser aplicada em várias situações da vida. Para Coelho:

Foi pela transformação dos mitos e arquétipos em linguagem simbólica, pois sem esta eles não existiriam, que a sabedoria da vida neles contida pôde se difundir por todo o mundo, transformada em contos (de fadas ou maravilhosos), em novelas de cavalaria, lais, romances, cantigas... [...] Os tempos mudam, mas a condição humana continua a mesma... (COELHO, 2003, p. 94)

Sobre essa linguagem simbólica, os ritos de passagem podem ser exemplos dessas chaves, porque são momentos que marcam profundamente uma fase da vida que está se transformando através de uma vivência significativa. Os mitos podem auxiliar nas várias



passagens, desenvolvimentos e transições da infância até a vida adulta, de modo que os indivíduos se vejam (ou estejam) mais conscientes, independentes e maduros.

Os chamados ritos (ou rituais) de passagem, que ocupam um lugar tão proeminente na vida de uma sociedade primitiva (cerimônias de nascimento, de atribuição de nome, de puberdade, casamento, morte, etc.), têm como característica a prática de exercícios formais de rompimento normalmente bastante rigorosos por meio dos quais a mente é afastada de maneira radical das atitudes, vínculos e padrões de vida típicos do estágio que ficou para trás (CAMPBELL, 2014, p. 21).

A mitologia nas artes visuais

É importante ressaltar o valor cultural das mitologias como criação artística que emerge a partir dos alunos no uso das mais diversas linguagens. Suas obras são construídas pela linguagem textual, pela representação artística e pela capacidade de criar usando a imaginação. O mito tem a conotação de uma história inventada que desperta curiosidade, pois evidencia as figuras mais paradigmáticas presentes em todas as sociedades. Nesse sentido, o aluno se vê. Dessa forma, essa pesquisa tem a intenção de refletir sobre a relação entre a mitologia e a história da arte. Segundo Fischer:

A arte concebida como “substituto da vida”, a arte concebida como o meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante — trata-se de uma ideia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade. Desde que um permanente equilíbrio entre o homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem para a mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere, também, que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária. (FISCHER, 1987, p.11).

Sob essa perspectiva, os mitos e as artes podem nos auxiliar no desenvolvimento humano e a conviver com nossos desafios diários, a transitoriedade dos seres, das coisas que estão a nossa volta, as dúvidas, conflitos e muitas vezes a dor que isso nos causa. Talvez, para cada situação vivida, é possível que exista um mito e uma obra artística nas mais diferentes linguagens para exemplificá-la. Campbell diz que:

O herói, por conseguinte, é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas. As visões, ideias e inspirações dessas pessoas vêm diretamente das fontes primárias da vida e do pensamento humanos. (CAMPBELL, 2007, p.28).



Nós, homens e mulheres, nos encontramos conosco nas expressões criativas de nossas aspirações e desejos humanos e nas tragédias de nossa própria tradição particular. Desse modo, se levamos em consideração as tradições antigas, a vida pode agir de forma didática e querer dizer alguma coisa com o dinamismo que possui. Ela não quer simplesmente nos machucar com as coisas que nos dá e retira constantemente. O diálogo com a existência pode estabelecer uma compreensão do que ela está querendo dizer, de tal maneira que, paulatinamente, nossa consciência sai do transitório para o permanente, encontra algo que está sempre presente em todos os estágios da vida e compreende que aquilo que é real não se perde.

Quanto à sua função, os mitos em sala de aula podem assumir um papel maior do que simplesmente deixar uma aula interessante e divertida, podem promover um encontro do humano e sua consciência. Assim, os adolescentes, enquanto humanos, costumam se sentir atraídos pelas histórias porque os mitos podem falar da própria experiência deles em algum momento. Portanto, é possível extrair das abordagens mitológicas um conteúdo que dialogue com a própria vida dos discentes, problematizando os vestígios herdados de comportamentos e sentimentos de suas famílias.

Nossos adolescentes se encontram numa fase de descobertas, são curiosos, alimentados pela imaginação dos encontros, desencontros, dúvidas, construções e desconstruções de ideias e crenças. Eles vivenciam momentos de instabilidade em várias dimensões da vida, em constante transformação, e buscam referências concretas para a formação de suas histórias. Nesse sentido, a arte e os mitos podem ser ferramentas para esse processo de autoconhecimento, elaboração de ideias inovadoras e percepção simbólica de padrões sociais e da própria vida. Para Coelho, “em sua insaciável necessidade de conhecimento, o homem vem tentando apreender o mundo e seus mistérios, basicamente por meio da Ciência, do Mito (Literatura e Artes em geral) e da história” (COELHO, 2003, p.88). Na verdade, ao seguirmos os caminhos já percorridos, vemos que o mito e a história caminham juntos. Brandão afirma: “Através do conceito de arquétipo, C. G. Jung abriu para a Psicologia a possibilidade de perceber nos mitos diferentes caminhos simbólicos para a formação da Consciência Coletiva” (1986, p.9). Desta forma, os símbolos têm muita importância didática para as culturas como suporte para a construção identitária.



Ainda segundo Brandão: “Dentre estes símbolos, os mitos têm lugar de destaque devido à profundidade e abrangência com que funcionam no grande e difícil processo de formação da Consciência Coletiva” (1986, p.9). Essa, tem suas raízes no passado coletivo de toda a humanidade, seus conteúdos psíquicos são passados adiante para as novas gerações e são praticamente os mesmos para todas as pessoas em todas as culturas. Conceitos universais relacionados a deuses, maternidade, crenças, costumes, leis, esportes, festas, formam o conteúdo psíquico da consciência coletiva, alimentados desde as primeiras experiências que nossos antepassados tiveram com essas ideias.

Esses conteúdos não estão adormecidos em nós, eles podem influenciar ativamente nossa vida mental e nosso comportamento. Os diversos mitos, lendas e religiões do planeta estão assentados no material do inconsciente coletivo, que são os limites da trajetória da humanidade do inconsciente para o consciente, esse material não é formado por ideias herdadas, mas por tendências humanas inatas. Brandão complementa:

Os pais ensinam aos filhos como é a vida, relatando-lhes as experiências pelas quais passaram. Os mitos fazem a mesma coisa num sentido muito mais amplo, pois delineiam padrões para a caminhada existencial através da dimensão imaginária. Com o recurso da imagem e fantasia, os mitos abrem para a Consciência o acesso direto ao Inconsciente Coletivo. (BRANDÃO, 1986, p. 9).

Desse modo, o homem moderno pode se apropriar de simbologias antigas de diversos povos e civilizações com elementos comuns que transmitem a mesma mensagem, adaptada no tempo e no espaço, atualizando-se e a transformando a vida cotidiana. O mito modifica-se de alguma forma para voltar a nos dar respostas. Jung comenta sobre esse tema: “a profusão de símbolos de animais na religião e na arte de todos os tempos não acentua apenas a importância do símbolo: mostra também o quanto é vital para o homem integrar em sua vida o conteúdo psíquico do símbolo, isto é, o instinto” (JUNG, 2016, p. 321).

Sob essa perspectiva, os mitos têm potencial para nos ajudar a entender os ciclos naturais, as condições e leis da vida, as provas e sacrifícios dessas fases que fazem parte do desenvolvimento e maturidade humanos. Isso ocorre porque eles falam sobre realidades profundas do homem de maneira simbólica, nos conectam conosco e com a humanidade e natureza de forma harmônica. É um caminho para nos apropriar de nossa força interior e a sabedoria que existe em nós. Nesse sentido, Brandão afirma:



Assim é que o mito atrai, em torno de si, toda a parte do irracional no pensamento humano, sendo, por sua própria natureza, aparentado à arte, em todas as suas criações. E talvez seja esse o caráter mais evidente do mito grego: verificamos que ele está presente em todas as atividades do espírito (BRANDÃO, 1986, p. 14).

Assim sendo, esta pesquisa se propõe a fazer um levantamento iconográfico de imagens da história da arte e das visualidades contemporâneas que foram construídas a partir do conceito do mito. A escolha por imagens contemporâneas se dá por entender que favorece uma educação para a cultura visual, em conformidade com o pensamento de Dias, que afirma:

Nesse entendimento, o ensino e a aprendizagem da cultura visual, a educação da cultura visual não suprime as artes de elite do currículo. Em suma, a educação da cultura visual, de acordo com essa visão, aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicos (DIAS, 2011, p. 62).

O projeto pedagógico

Este projeto de pesquisa combina duas dimensões metodológicas: uma, pedagógica, que aborda a relação professor/a e estudante em situações de aprendizagem na escola. É a metodologia compreendida no âmbito do processo educativo. A outra, investigativa, orienta processos através dos quais se busca examinar e contribuir para explicitar visões e interpretações dos sujeitos estudantes e professores quanto ao conhecimento científico (COSTA, 2001). Assim, propõe-se fazer um levantamento iconográfico de imagens da história da arte e das visualidades contemporâneas que foram construídas a partir da rica dimensão mitológica.

A pesquisa envolve uma turma com 11 estudantes das altas habilidades da região administrativa de Ceilândia no Distrito Federal matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A proposta está dividida em três etapas: 1. Apresentação da pesquisa de forma presencial e individualizada com os responsáveis e estudantes, em que a pesquisadora esclarece os objetivos e finalidades da investigação - neste momento também serão entregues os Termos de Consentimento (TCLE) e Assentimento (TALE); 2. Será realizada uma sequência didática com cinco encontros, analisando mitos em algumas obras de arte selecionadas e assim desvelando a íntima relação entre as narrativas e



as obras artísticas nas práticas educativas de artes visuais. Nesse momento, pretende-se também refletir sobre a mitologia incorporada na análise das obras; 3. Propor atividades práticas, em que os alunos irão representar suas vivências através de produções individuais acerca da compreensão dos mitos na atualidade, através dos mais diversos meios para tal. Terão liberdade de fazer uso de diversos suportes e linguagens artísticas, como pintura, modelagem, animação, performance e desenho, entre outras.

A proposta é que os resultados apresentados pelos alunos possam envolver a apreciação, reflexão e a produção, apontados pela abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, ampliando o repertório cultural de cada um e favorecendo um olhar diferenciado sobre a arte que reflita todo o processo vivido. Barbosa, sobre esse aspecto, afirma:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2008, p.100)

Portanto, esse olhar atento se faz de grande valia para que possamos entrar em novas terras maduros, mas com olhar de criança, nos permitindo ideias mais férteis e fazendo de nós mesmos uma possibilidade com nossas práticas, aproveitando-as para dar uma nova feição, ora descartando, ora reformando quase que por completo, a vida-mudança essa que pretendemos instaurar na vida de nossos alunos. Barbosa, acerca disso, ainda nos diz que:

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2012, p.35).

Nesse sentido, tendo por objetivo alcançar o ápice das benesses que o projeto possa oferecer, a documentação do produto será feita através de portfólios e registros fotográficos. Nessa etapa, como nas demais, os estudantes participarão de forma ativa, com postagens de seus processos artísticos, utilizando variados suportes e podendo dialogar e refletir com as propostas dos colegas, utilizando instrumentos comunicativos para elaboração de práticas em Artes em uma linguagem que seja adequada, contemporânea e coerente em relação ao contexto específico da escola.



Considerações finais

Refletir sobre mitos nas escolas é uma possibilidade do professor contribuir para uma formação de adultos pensantes, críticos, reflexivos sobre si e a sociedade em que vivem, mais preparados para viver, aceitar as fases da vida e reconhecer crenças que possam ser limitantes.

Assim, ao estabelecer estratégias para a efetivação do projeto como um todo, é possível conscientizar o educando sobre a importância de se valorizar os costumes e a cultura. O povo brasileiro, nascido de uma síntese de diversas correntes étnicas, traz em seu bojo um pé no multiculturalismo e no imaginário. Trazer à tona o mundo diverso e mágico, mas humano, expresso no mito, pode ser de fundamental força para o ensino de modo geral.

Em resumo, pretende-se nessa pesquisa realizar uma investigação da relevância do estudo das mitologias dentro do processo educacional. Dessa forma, há a possibilidade de criar oportunidades que podem desencadear um maior desenvolvimento cognitivo, afetivo, crítico e social dos alunos para com as obras, pois no momento em que se põe em cena algo semelhante a vida deles, como o mito e sua atemporalidade, de uma forma abrangente, há maior interação na construção de saberes.

O primeiro passo é mostrar a arte sob novas perspectivas, por meio do conhecimento dos mitos, que muitas vezes estão contidos ali; explorar novos terrenos conforme o nível de engajamento dos estudantes, experimentar o poder da arte com produções de imagens através de atividades escolares e se deixar transformar por ela. O objetivo é criar pontes significativas em que os estudantes reflitam sobre a importância da arte através das suas criações. Dar essa oportunidade é fazer com que tenham a oportunidade de experienciar e adentrar esse universo.

As mitologias podem estimular o imaginário, aflorar as experiências de cada um com aquilo que o mito tem de atemporal. Sua significância perdura por milênios, ele nos conta o mundo antigo, podendo nos acertar profundamente em nossas paixões, além de predizer aquilo que ainda há por vir. Por isso, temas idênticos são encontrados nos lugares mais distantes e diversos, há quase que um campo mórfico nas temáticas mitológicas. De repente, é por seu resíduo básico perene que a dimensão mitológica entra em simbiose com o caminhar humano, e essa só entra em sala se lhe for dada a oportunidade.



Os mitos podem nos ajudar a entender os ciclos naturais, as condições e leis da vida, as provas e sacrifícios das fases que fazem parte do desenvolvimento e maturidade humanos. Ao pretender investigar as relações entre eles e as obras de arte, a intenção é colocar o mito em cena através de projetos que dialoguem com a realidade presente na vida dos educandos. Realidade essa que se faz hoje mais reflexiva, sendo capaz de enlaçar produção teórica e considerar o cenário social.

Em suma, refletirmos sobre nós, nossos posicionamentos e os convites que fazemos dentro da escola, percebermos o conhecimento e as respostas que o aluno traz junto com a comunidade e criar sentidos são questões complexas que talvez não entenderemos e não solucionaremos completamente, mas experienciar, utilizar os recursos necessários e continuar aprendendo com o fazer durante o processo que não tem um final, é sempre desafiador para o professor e os alunos que fazem parte do processo da resolução desses problemas.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Volume 1. Petrópolis: Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1986.

CAMPBELL, Joseph. **Herói de mil faces**. Editora: Cultrix/Pensamento, 14 edição, São Paulo, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas, símbolos mitos arquetípos**. São Paulo: Editora Difusão Cultural do Livro, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**, Rio de Janeiro, Editora: Zahar Editores, 9 edição, 1987.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Harper Collins, 2016.



MULHERES INDÍGENAS NAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ludimilla Dourado Barbosa¹
Mônica Mitchel de Moraes Braga²

Resumo

Este trabalho, de abordagem qualitativa, é uma pesquisa em andamento na área das Artes Visuais que investiga a arte indígena produzida por mulheres no campo das artes visuais contemporâneas. Assim, o objetivo do estudo é a elaboração de um material de apoio didático que expresse as narrativas e visualidades de cinco artistas indígenas, e que tenha como propósito contribuir com o ensino de Artes Visuais a respeito da cultura dos povos indígenas. O referencial teórico se concentra nos estudos pós-coloniais (SPIVAK, 2010) e decoloniais (LUGONES, 2020) a partir do caminho metodológico da narrativa (HERNÁNDEZ, 2017) (PACHECO, BARRADI, BALIEIRO, 2017). Como possíveis resultados, espera-se que esta pesquisa contribua com discussões a respeito dos povos indígenas no ambiente escolar, nas aulas de Arte, possibilitando ao professor desenvolver uma abordagem pedagógica fundamentada em pesquisas científicas e relatos dos próprios povos autóctones, havendo a democratização e visibilização de saberes que poderão então alcançar a escola e modificar realidades.

Palavras-chave: Mulher. Indígena. Visualidades. Ensino de Artes.

Abstract

This work, of qualitative approach, is an ongoing research in the area of Visual Arts that investigates the indigenous art produced by women in the field of contemporary visual arts. Thus, the objective of the study is to elaborate a didactic support material that expresses the narratives and visualities of five indigenous artists, with the purpose of contributing to the teaching of Visual Arts in respect to indigenous people's culture. The theoretical framework focuses on postcolonial (SPIVAK, 2010) and decolonial studies (LUGONES, 2020) from the methodological path of narrative (HERNÁNDEZ, 2017) (PACHECO, BARRADI, BALIEIRO, 2017). As possible results, this research is expected to contribute to discussions about indigenous peoples in the school environment, in Art classes, enabling the teacher to develop a pedagogical approach based on scientific research and reports of autochthonous people themselves, with the democratization and visibility of knowledge that can then reach the school and modify realities.

Keywords: Woman. Indigenous. Visualities. Arts Education.

¹ Mestranda em Artes Visuais – IFG/ PROFARTES; Especialista em Estudos Literários e Ensino de Literatura – FL/UFG; Graduada em Pedagogia – FE/ UFG; Professora nas Redes Municipais de Ensino de Goiânia e Aparecida de Goiânia desde 2010. Contato: ludimilladourado@gmail.com

² Doutora em Arte pela UnB. Mestre em Cultura Visual pela UFG. Licenciada em Artes Plásticas pela UFG. Especialista em Formação de Professores pela UCG (PUC-GO). Professora de Arte/Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Inhumas. Professora do Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES/IFG. Contato: monicamitchellifg@gmail.com



INTRODUÇÃO

Desde a colonização do Brasil, os povos indígenas sofreram e ainda sofrem diversos tipos de violência: silenciamentos, apagamentos e discriminações. Imagens equivocadas e estereotipadas do indígena que povoam o imaginário de grande parte da população brasileira, advêm de representações construídas ao longo da história. Tais representações ainda persistem apesar de avanços, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena no currículo educacional brasileiro, que foi promulgada com a recente Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. 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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Dessa forma, se considerarmos que os povos originários desde a colonização não tiveram a garantia de direitos mínimos enquanto cidadãos, a tentativa de uma reparação histórica e cultural para esses povos ainda tem um longo caminho a ser trilhado. Mesmo havendo avanços no âmbito legal, é necessário perceber que isso é apenas o pontapé inicial para a mudança e visibilidade desses povos em diversos campos e, especificamente em nosso caso, no campo educacional.

Na área docente, os problemas identificados em algumas pesquisas vão desde a escassez de materiais de consulta seguros (como livros didáticos de arte que possuem carência de informações atuais sobre arte indígena), a atividades realizadas no ambiente escolar que promovem estereótipos e apagamento das culturas indígenas (NÓBREGA, 2018). Destacam-se ainda questões culturais e metodológicas que envolvem as particularidades do universo específico da arte indígena, como ressalta Faria (2018, p. 532):



Quantos professores de Arte sabem que, no Brasil, são faladas 274 línguas, além do português? Que no seu país existem 305 etnias indígenas espalhadas por todos os Estados da Federação? Quantos professores vislumbram que as naturezas das artes indígenas são diferentes daquelas das artes comumente mostradas em um museu ou em um livro de História da Arte? Quantos compreendem que para artes de naturezas diferentes é preciso se desenvolver metodologias de ensino/aprendizagens diferentes?

Aprofundando ainda mais a discussão, podemos dizer que, dentro do conjunto de equívocos a respeito dos povos indígenas, destaca-se em especial a imagem da mulher e sua representação no ensino de artes. Objeto de desejo do colonizador, o corpo feminino indígena sofreu de todo tipo de abuso e exploração. *Seres desavergonhados, de sexualidade exacerbada, selvagens*, são alguns dos adjetivos recebidos a partir de concepções misóginas e sexualizadas de europeus recém-chegados ao Brasil, na literatura, nas artes e inclusive por acadêmicos ao longo do tempo (JULIO, 2015). Assim, a colonização dos corpos femininos indígenas não ficou no passado. Ela persiste e se revela em diversas situações.

Chimamanda Adichie (2019), nos alerta sobre o perigo de uma história única, que é contada repetidamente sobre um povo e que o reduz a uma única exegese desumanizante. E é contra isso que mulheres indígenas de diferentes povos não ficam inertes. Inconformadas com a realidade que lhes é imposta, essas mulheres organizam movimentos em diferentes esferas e territórios, não somente geográficos, mas políticos, literários e artísticos, a fim de exigir direitos e visibilizar suas culturas.

Diante do apresentado, esta pesquisa tem como foco mulheres que atuam no campo artístico; que lutam pela conquista de espaços elitizados como museus e galerias; e que têm ganhado destaque em prêmios e exposições nacionais; e ainda, aquelas que ocupam locais virtuais como redes sociais, *sites* e *blogs* e que não são privilegiadas com tanta visibilidade. Nesse contexto, nossa intenção é que a pesquisa contribua com discussões a respeito dos povos indígenas no ambiente escolar, de modo que possibilite ao professor desenvolver uma abordagem pedagógica fundamentada em pesquisas científicas e relatos dos próprios povos autóctones. Assim, haverá a democratização de saberes que poderá então alcançar a escola e talvez, modificar realidades.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é elaborar um material de apoio didático que expresse as narrativas e visualidades de cinco artistas indígenas e que tenha como propósito contribuir com o ensino de Artes Visuais a respeito da cultura desses povos.



POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O referencial teórico deste artigo se pauta na epistemologia decolonial por considerar que as relações de colonialidade não se encerraram com o fim do colonialismo. Surgindo na década de 1990, na América do Sul, o Grupo Modernidade/ Colonialidade (Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh e outros) introduz o pensamento decolonial que busca denunciar a continuidade desses meios de dominação, apontando como tal herança persiste até os dias atuais pautado por um poder capitalista eurocêntrico.

Por esta perspectiva teórica, o capitalismo eurocêntrico é sustentado por dois eixos principais: a colonialidade do poder e a modernidade. A colonialidade do poder é pautada na ideia de raça, uma classificação biologicamente imaginada que “reorganiza as relações de superioridade e inferioridade estabelecidas por meio da dominação” (LUGONES, 2020, p. 55). A modernidade é um pilar do capitalismo eurocêntrico e global que funde as experiências do colonialismo e da colonialidade e cria “um universo específico de relações intersubjetivas de hegemonia eurocentrada. Para caracterizar a modernidade, ele se concentra na produção da forma de conhecimento que se diz racional [...]” (LUGONES, 2020, p. 56). Essas estruturas regem as disputas pelo controle de todas as áreas da vida humana de modo a atravessar as relações de trabalho (economia), autoridades coletivas, subjetividade e conhecimento, gênero e sexualidade.

Alcântara (2018) observa que nos estudos decoloniais determinadas pautas recebem mais atenção, como os efeitos e as problemáticas da colonialidade; a construção do processo de subalternização; a invisibilidade, desvalorização e negação de povos marginalizados; o rechaço ao outro, ao não-eurocêntrico, algo também enfatizado por Gayatri Chakravorty Spivak (2010, p.47): “O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro [...] em sua precária Subje-tividade.”

Como tais pautas estão inseridas nesta pesquisa? Historicamente, os saberes no campo das artes e da educação se constituem a partir dos lugares de fala hegemônicos: teóricos, historiadores, curadores, educadores e críticos em sua maioria são pessoas brancas que legitimam seus conhecimentos e validam as normas e padrões da difusão da arte. Podemos destacar, primeiro, nossa ênfase em expor os problemas causados pela



colonização dos indígenas e que persiste até hoje, com estereótipos e ideias que criaram raízes no senso comum brasileiro. Justamente por essa percepção, além de evidenciar estes problemas, nossa pesquisa, em segundo momento, pretende dar espaço para a manifestação deste grupo que está à margem da sociedade, com destaque para as mulheres indígenas a partir daquilo que elas produzem nas artes visuais contemporâneas.

Neste sentido, realizar o estudo pela perspectiva decolonial nos permite apontar para outros saberes, outros conhecimentos para além daqueles socialmente aceitos e que podem passar uma imagem deturpada e estereotipada de uma determinada cultura, pelo fato desta mesma cultura não ser ouvida:

Trata-se, de um lado, da luta pelo reconhecimento e reconfiguração geopolítica de outros saberes e outras práticas, distanciando-se daquelas que são tomadas há muito tempo como verdadeiras; e, de outro, das lutas concretas direcionadas à construção de um ethos que possa ser sustentado por outras bases: pela legitimação cultural, pelo fortalecimento de uma racionalidade contra-hegemônica, pela produção teórica (e, por isso, política), de narrativas crivadas pelo jugo da responsabilização (ALCANTARA, 2018, p.2).

Dessa forma, ao elaborar um trabalho acadêmico e um material didático como produto deste trabalho, a ser divulgado e disponibilizado para professores da rede pública de ensino, e considerando que o conhecimento pode ser utilizado como instrumento de colonização (QUIJANO, 2000), pretendemos desmistificar o que existe acerca da arte indígena, principalmente a feita por mulheres a partir de suas próprias opiniões e concepções acerca do que é a arte e como ela dialoga com seus saberes:

Trata-se (...) de uma revalorização do que foi depreciado, negado pela modernidade/colonialidade, e da instauração de um diálogo intercultural “entre as tradições filosóficas não ocidentais e a filosofia euro-norte-americana” (Dussel, 2009, p. 116). Em suma, o projeto decolonial visa destruir a hegemonia epistêmica da modernidade/colonialidade baseada em uma pretensa universalidade. Tal projeto pressupõe não apenas evidenciar a geo e a corpo-política da epistemologia dominante, mas, também, distanciar-se desta (BISSIAUX, 2018, p. 664).

Dentro da visão decolonial, um conceito que guiará nosso trabalho, será o conceito de subalternização, desenvolvido por Spivak (2010, p. 66-67):

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é a da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos os casos, há “evidência”. É mais uma questão de que, apesar



de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.

Por esta visão, apesar da comunidade indígena brasileira ser subalternizada pelo fato de estarmos alocados em um sistema colonial modernista pautado em um machismo estrutural, a figura da mulher indígena fica ainda mais obscura, silenciada, rechaçada. Assim, considerando que a concepção de subalterno se liga ao sujeito invisibilizado, que lhe é retirado o direito de ser visto e ouvido, de ser ele próprio em sua cultura, ideologia e identidade, vemos que a subalternização da mulher indígena por sua condição étnica e social tem como consequência a desumana inexistência do sujeito (MELO; FILHO, 2021).

ARTE INDÍGENA E A QUESTÃO DE GÊNERO: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Como ponto de partida para nosso trabalho, realizamos a revisão de literatura sobre arte indígena produzida por mulheres, com recorte na arte contemporânea e na modalidade das artes visuais. A linha temporal foi delimitada entre 2008-2022, considerando-se que no ano inicial indicado foi promulgada a Lei de ensino de História e Cultura indígena no currículo educacional brasileiro: Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Optou-se em um primeiro momento pela busca apenas de artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos e o banco de dados utilizado foi o *Google Scholar*. As palavras-chaves selecionadas para a pesquisa foram: arte indígena feminina; arte indígena feminina na escola; arte indígena na escola.

A partir desses critérios, identificamos apenas um trabalho: *A arte de Amatiwanã Trumai: Mito, Memória e Resistência Indígena*, de autoria de Larissa Lacerda Menendez e Isabel Teresa Cristina Taukane. O artigo foi publicado em 2021 na revista *Textura*. O primeiro ponto a se observar é que, dentro dos critérios que selecionamos, foi encontrado apenas um artigo, e ainda assim, um trabalho recente, o que aponta escassez de estudos em relação ao tema.

Um segundo ponto de destaque, é que apesar do texto tratar da arte indígena visual, com recorte no feminino, o foco está no artista homem Amatiwanã Trumai:



Este artigo aborda as artes indígenas como modo de resistência dos povos originários, compreendendo-as como lugares de memória que se relacionam aos mitos, rituais, em contraponto com a história oficial que invisibiliza estas populações e suas expressões culturais. Para demonstrar a relação das artes indígenas com a memória e resistência, apresentamos a obra “Yamurikumã” do artista Amatiwanã Trumai e sua relação com a tradição e memória coletiva. A partir de análise bibliográfica e de acervo virtual, o artigo expõe as narrativas de três mitos sob a perspectiva dos povos Trumai, Kurâ-Bakairi e Kamaiurá. Os mitos sobre a origem das mulheres, roubo das flautas sagradas e ritual feminino do “Yamurikumã” são importantes para compreender a dimensão simbólica da pintura homônima do artista, que retrata um ritual em que as mulheres retomam o poder da aldeia e invertem as relações de gênero. Consta-se que a obra do artista extrapola a dimensão da expressão individual e abrange um legado de tradições culturais acerca da mitologia, arte e memória coletiva indígena (MENENDEZ; TAUKEANE, 2021, p. 43).

Apesar de se concentrar na obra de um artista homem, tal trabalho se adequa aos nossos critérios por trazer em primeiro plano a forma como o feminino é apresentado em interlocução com os campos da mitologia e memória coletiva. Assim, neste artigo, as autoras adotaram como metodologia a análise da pintura “Yamurikumã”, que retrata um ritual feminino em que as mulheres retomam o poder que foi atribuído a elas desde os primórdios da criação (MENENDEZ; TAUKEANE, 2021).

Como identificamos apenas um artigo, o segundo passo foi realizar um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com os critérios definidos na busca dos artigos. No levantamento com o descritor *arte indígena feminina*, a busca inicial apresentou 9 trabalhos, entretanto, nenhum se adequava ao nosso escopo, a saber: arte visual contemporânea realizada por artistas indígenas mulheres. Ainda assim, identificamos trabalhos dentro do campo da Arte que se mostram igualmente interessantes, como a tese de Larissa Lacerda Menendez (2011) sobre a cestaria do povo indígena Paumari, cuja confecção está ligada aos mitos cosmogônicos e ao mundo espiritual.

Em seguida, fizemos uma nova busca na BDTD com o descritor: *arte indígena feminina na escola*. Nesta busca, foram identificados apenas dois trabalhos que, de igual forma, também não se enquadravam nos critérios estabelecidos em nossa investigação. Dessa forma, pudemos concluir, mediante revisão de literatura, a ausência de textos cuja abordagem contemple o mesmo recorte temático que nos propusemos a pesquisar.

Por fim, fizemos uma terceira busca no banco de dados, com o descritor: *arte indígena na escola*. Nela, o site apresentou inicialmente 87 trabalhos. Após inserção de um filtro, observando título, resumo e palavras-chaves, identificamos que dos 87



trabalhos, uma dissertação se enquadrava nos critérios. Trata-se de um texto apresentado e aprovado como defesa de Mestrado em Estudos Literários em 2019, escrito por Paloma de Melo Henrique para o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A dissertação de HENRIQUE (2019) conta com o seguinte título: *“A MÃE TERRA NOS ANIMA”*: MULHERES INDÍGENAS CONTRACOLONIZANDO A LITERATURA E AS ARTES VISUAIS NO BRASIL: *Inspirações para a introdução de uma educação decolonial na escola*. Apesar da abordagem se concentrar na área de estudos literários, nos chamou atenção o fato de que a autora dedica uma parte de sua pesquisa a enfatizar também a atuação de mulheres indígenas nas artes visuais, inclusive apresentando obras de artistas como Yacunã Tuxá, Arissana Pataxó, Camérzia Emiliano, dentre outras.

Desse modo, diante dos resultados, constata-se inicialmente que o tema da arte indígena feminina ainda não é profundamente estudado. Se considerarmos então o recorte do tema aplicado às escolas, é praticamente inexistente a produção de trabalhos, sejam artigos, dissertações ou teses. Sendo assim, tal campo de pesquisa se configura como vasto, aberto, mesmo inexplorado.

Portanto, esperamos que nosso estudo supra uma lacuna epistemológica ao colocar em evidência, não somente obras de artistas mulheres indígenas, mas suas próprias vozes. Para além das análises de pintura, conforme feito Menendez e Taukane (2021), ou de pesquisa bibliográfica, caminho seguido por Henrique (2019) buscaremos dialogar com essas artistas, dar ênfase às suas vozes, opiniões acerca de seu próprio universo, extrapolando os limites já explorados e tendo como ponto de partida as ideias delas. Isso nos proporcionará a construção do material didático a ser apresentado aos professores e alunos nas escolas públicas e assim oportunizar-lhes um olhar distinto e original acerca da arte indígena feita por mulheres no campo das artes visuais.

NARRATIVAS INDÍGENAS

O nosso estudo adotará abordagem qualitativa. Ludke e André (2013) explicam que essa abordagem se caracteriza pela flexibilidade e riqueza em dados descritivos, é orientada para a perspectiva dos participantes por meio de diferentes pontos de vista e



investiga a realidade de forma complexa e contextualizada, considerando aspectos sociais, culturais e institucionais em torno do objeto de estudo.

Para a obtenção de dados, faremos uso da pesquisa narrativa através de entrevistas semiestruturadas. Neste instrumento haverá a introdução de um roteiro de perguntas que orientará o diálogo entre pesquisador e participantes. O roteiro será flexível, podendo haver supressão ou acréscimo no decorrer da entrevista. As perguntas serão abertas para que as respostas sejam fornecidas de forma livre e na extensão desejada pelo participante, a fim de captar visões específicas e pessoais (FLICK, 2013).

Dessa forma, na entrevista semiestruturada, nosso objetivo é não limitar as narrativas das entrevistadas. A flexibilidade do roteiro terá a finalidade de "...manter em aberto o máximo de caminhos possíveis, durante o máximo de tempo possível" (GOODSON, 2017, p. 41). Nesse sentido, o papel do entrevistador é o de ouvinte. Entretanto, não trata-se de uma escuta natural e sem critérios, mas daquilo de Pierre Bourdieu (2008) chama de escuta ativa e metódica.

Bourdieu (2008) explica que a entrevista, apesar de imbuída de uma prática científica, continua sendo uma interação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Dessa forma, a escuta ativa e metódica não implica em uma escuta espontânea e natural, mas no esforço de reconhecer e dominar possíveis distorções que podem surgir nas entrevistas. Assim, por esse método, o pesquisador deve observar algumas condições para a interlocução, como o nível da linguagem utilizada, os sinais verbais e não verbais e a posição social do entrevistado.

O público-alvo será mulheres indígenas maiores de 18 anos que vivem em contexto urbano brasileiro, são artistas visuais e que produzem obras individuais de sua autoria. Elas podem se intitular ou não artistas contemporâneas, mas devem ter suas produções expostas em ambientes como museus e galerias de arte ou no ambiente virtual (*sites*, *blogs* e redes sociais). As entrevistas poderão ocorrer em ambiente virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, ou em ambiente presencial.

Considerando ainda que nossa abordagem se pautará no decolonialismo, a realização das entrevistas também seguirá essa perspectiva epistemológica. Assim, não é nossa intenção colonizar as entrevistadas através do instrumento, no sentido de extrair delas as informações desejadas a fim de produzir conhecimento acadêmico e dessa forma estabelecer uma relação de hierarquia entre pesquisadora e pesquisadas. Pretendemos



pensar o problema em conjunto com elas, fazer do trabalho científico um encontro entre sujeitos: elas e nós, de forma a elaborar um modo de relação que se baseie na troca, e não numa coleta de dados (HERNÁNDEZ, 2017).

Alicerçando-nos metodologicamente no trabalho de Pacheco, Barradi e Balieiro (2017), temos ainda a intenção de não apenas ouvir as artistas indígenas, mas saber de aspectos que elas considerem significativos no seu fazer artístico. Pretende-se com o material elaborado a partir das entrevistas, compartilhar o texto em construção com as entrevistadas para lermos e debatermos o processo de escrita de maneira que avaliemos, critiquemos e sugiram mudanças, retirando e inserindo informações.

A etapa final do trabalho se dará assim a partir do registro das narrativas das mulheres indígenas e sua produção visual, tornando possível a construção de um material didático proveniente do diálogo entre elas e a pesquisadora. Para isso, iremos consultar todas as normas para o uso de imagens e confecção do referido material, que esperamos ser posteriormente disponibilizado em formato de *e-book*, chegando às mãos de professoras da disciplina de Artes Visuais, e assim, ressignificar o conteúdo de arte indígena que é ensinado aos alunos por meio da respectiva disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como este artigo está pautado em uma pesquisa em andamento, nossa intenção é que assim que ela se der por finalizada, apresente no mínimo três resultados. Primeiro, espera-se que a pesquisa possibilite uma reflexão acerca da arte contemporânea produzida por mulheres indígenas de diferentes povos, além de apresentar elementos à esfera pública para se pensar políticas governamentais e ações junto às escolas, possibilitando melhor formação dos professores para o tema da arte indígena.

Segundo, no âmbito escolar nossa intenção é que educadores e estudantes tenham acesso a um material pensado a partir de vozes indígenas e produções visuais de autoria feminina que subsidiará a abordagem em sala de aula. Inclui-se neste critério o nosso esforço em construir um material a partir da perspectiva das entrevistadas, viabilizando o



protagonismo de suas vozes e subsidiando a abordagem didática acerca da temática indígena na sala de aula.

Terceiro, no âmbito acadêmico, a pesquisa possibilitará a produção e publicação de um artigo científico que discutirá os caminhos teóricos e metodológicos em torno do ensino da arte indígena em sala de aula. Sendo assim, com este trabalho, esperamos abrir novos caminhos para futuras pesquisas, uma vez que nenhuma abordagem se esgota em si, mas possibilita questionamentos que abrem horizontes e trajetórias ainda não pensados. Por fim, outros resultados que porventura possam nos surpreender durante nosso trajeto serão muito bem-vindos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALCÂNTARA, Célia Nunes. O decolonial na pesquisa em artes no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, out/dez 2018. Disponível em: < <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2018/10/23/o-decolonial-na-pesquisa-em-artes-no-brasil/#.YvooDXbMLrd> >. Acesso em: 05 jul 2022.

BISIAUX, LÍLÂ. Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, n. 4, v. 8. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/snLcgvR3BtsBRHpQyHb6Dmy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: Bourdieu, Pierre (Org.). *A Miséria do Mundo*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 693-732.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FARIA, Tales Bedeschi. Arte Indígena na escola não indígena: desafios metodológicos. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 28, 2018, Brasília, DF. **Anais**[...] Brasília, DF: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018. p. 532 – 546. Disponível em: < https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2018_anais_xxviii_confaeb_brasilia.pdf >. Acesso em: 16 jul 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.



GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUSA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUSA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

JULIO, Suelen Siqueira. **Damiana da Cunha: uma índia entre a “sombra da cruz” e os caiapós do sertão (Goiás, c. 1780-1831)**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em História/ Universidade Federal Fluminense, 2015. Dissertação (Mestrado em História). Disponível em: < <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1948.pdf>> Acesso em: 10 fev 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MELO, Carlos Augusto de; FILHO, Joel Vieira Filho da Silva. SUBALTERNAS NUNCA MAIS! O GRITO DECOLONIAL DAS ESCRITORAS INDÍGENAS BRASILEIRAS. **Caderno Seminal**, n. 38.2, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/58918/39630>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MENENDEZ, Larissa Lacerda; TAUKE, Isabel Tereza Cristina. A arte de Amatiwanã Trumai: Mito, Memória e Resistência Indígena. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 56, 2021. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/6661/4208> >. Acesso em: 20 jun 2022.

NÓBREGA, Rafaela Farias. **A arte indígena para além dos clichês: por novas abordagens nas aulas de arte**. Natal: Programa de Mestrado Profissional em Artes/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes). Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26488/1/Arteind%
c3%adgenaal%
c3%a9m_N%
c3%b3brega_2018.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26488/1/Arteind%c3%adgenaal%c3%a9m_N%c3%b3brega_2018.pdf). Acesso em: 29 jun. 2022.

PACHECO, Agenor Sarraf; BARRADI, Analaura; BALIEIRO, Maria Nely Pereira. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2000. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** São Paulo: Editora UFMG, 2010.



JOGO TEATRAL E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: ESTUDO DE CASO

Mariana Tagliari¹
Robson Corrêa de Camargo²

Resumo

Este artigo parte dos estudos iniciais sobre a relação entre o jogo simbólico, tal como definido por Jean Piaget (1896-1980) e o jogo teatral de Viola Spolin (1906-1994), tendo como premissa a promoção da experiência significativa (John Dewey 1859-1952). Adensa-se a esse estudo o entendimento do simbólico a partir dos conceitos filosóficos de Ernst Cassirer (1874-1945) e Susanne Langer (1895- 1985). A problemática evidenciada nesta análise acompanha questões vivenciadas na disciplina “Projeto de Vida”, ministrada por Mariana Tagliari durante os anos 2018 e 2019 em um Centro de Ensino de Tempo Integral (CEPI) em Goiatuba/Goiás, para estudantes do Ensino Médio (15 a 17 anos). Estes se apresentavam inicialmente sem perspectiva ou projeto de vida, sem pontuações críticas perante suas escolhas e metas. Neste contexto, foram utilizados, a fim de propiciar um ensino crítico pautado na relação sujeito-mundo e na integralização desses estudantes, a metodologia dos jogos teatrais. Assim, este estudo objetiva uma pesquisa-ação que possa auxiliar a produzir um material de apoio aos professores desta disciplina que experienciam realidade similar.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Jogo simbólico. Experiência. Pedagogia teatral. Performances culturais.

Resumen

Este trabajo parte de los estudios iniciales sobre la relación entre el juego simbólico, tal como lo definió Jean Piaget (1896-1980) y el juego teatral de Viola Spolin (1906-1994), teniendo como premissa la promoción de la experiencia significativa (John Dewey 1859-1952). A este estudio se suma la comprensión de lo simbólico desde los conceptos

¹Possui graduação em Artes Cênicas - Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (2010), Especialização em História Cultural pela Universidade Federal de Goiás (2012), mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (2015) e, atualmente, é doutoranda em Performances Culturais (UFG) sob orientação do professor Dr. Robson Corrêa de Camargo. Atualmente é professora efetiva do Estado de Goiás, atuando enquanto professora de arte/ teatro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: jogos, jogos teatrais, experiência consumatória e Teatro/Educação. Trabalha como atriz e pesquisadora no Grupo de pesquisa Maskara com a orientação do professor Dr. Robson Corrêa de Camargo, desde 2007. E-mail: maritagli@hotmail.com.

² Robson Corrêa de Camargo, professor do Programa de Pós Graduação Performances Culturais da Área Interdisciplinar da CAPES. Idealizador e fundador do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da UFG (Doutorado e Mestrado, 2012). Encenador e crítico de teatro, coordena a Rede Goiana de Pesquisa em Performances Culturais, financiamentos CNPQ, FAPEG, CAPES, FUNAPE. Atualmente trabalha com a encenação de textos de Samuel Beckett, apresentados em espanhol no Festival Internacional de Teatro Íntimo de Merida-México e Polônia (Universidade de Gdansk). Encenações recentes: Towarzystwo (Gdynia Theater, Polônia); A Noite dos Assassinos de Jose Triana; Cascando. Curta Beckett - Enjoy Becketts (Festival de Teatro Íntimo Merida - DF. - Queretaro México); "Gra Becketta? (Jogando Beckett, Sopot/Polônia 2011). Companhia (III Festival Beckett Buenos Aires, 2009; Festivale 2010)No! Para Nada...(IV Festival Internacional Buenos Aires, 2010).E-mail: robson.correa.camargo@gmail.com.



filosóficos de Ernst Cassirer (1874-1945) y Susanne Langer (1895-1985). La problemática evidenciada en este análisis sigue cuestiones vividas en la disciplina "Proyecto de Vida", impartida por Mariana Tagliari durante los años 2018 y 2019 en un Centro de Enseñanza a Tiempo Completo (CEPI) en Goiatuba/Goias, para estudiantes de secundaria (15 a 17 años). Estos se presentaron inicialmente sin perspectiva ni proyecto de vida, sin puntuaciones críticas ante sus elecciones y objetivos. En este contexto, se utilizó la metodología de los juegos teatrales con el fin de proporcionar una enseñanza crítica basada en la relación sujeto-mundo y la integralización de estos alumnos. Así, este estudio pretende una investigación-acción que pueda ayudar a producir un material de apoyo para los profesores de esta disciplina que experimentan una realidad similar.

Palabras clave: Juegos teatrales. Juego simbólico. Experiencia. Pedagogía teatral. Actuaciones culturales.



1- Introdução

O ensaio de pesquisa em arte iniciado no doutorado em Performances Culturais (primeiro semestre de 2021) na Universidade Federal de Goiás/ UFG, aqui apresentado, tem como premissa a continuação de estudos realizados anteriormente na licenciatura do curso de Artes Cênicas na UFG (2006 a 2010), e posteriormente no mestrado em Performances Culturais (2012 a 2015). A pesquisa pautou-se na compreensão da relação do jogo simbólico (Jean Piaget 1896 - 1980) e do jogo teatral (Viola Spolin 1906-1994), focando na experiência significativa (John Dewey 1859-1952).

Este estudo teórico-prático é pautado nas experiências teatro-educativas e nas ações pedagógicas desenvolvidas na rede pública de ensino, onde aprofunda-se/ discute o entendimento do processo de ensino-aprendizagem do teatro em ambiente escolar. A pesquisa amplia-se agora a partir do entendimento sobre o simbólico na perspectiva do filósofo polonês Ernst Cassirer (1874-1945) e de sua fenomenologia do conhecimento, desenvolvida na primeira metade do século XX (1902-1945) e também do estudo simbólico sobre a arte pautado nos conceitos de Susanne Langer (1895- 1985), que amplia o entendimento do filósofo polonês, principalmente a partir de seu entendimento sobre a arte.

A problemática evidenciada nesta pesquisa parte do entendimento desta relação teórico-prática em uma disciplina denominada “Projeto de Vida”, ministrada nos anos 2018 e 2019 em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiátuba-Goiás. Contava com a presença de estudantes do Ensino Médio que demonstravam ausência de perspectiva de vida profissional e pessoal, sem pontuações críticas perante suas escolhas e metas. Tal disciplina correspondia ao currículo educacional dos estudantes de Primeira e Segunda séries do Ensino Médio (a faixa etária varia entre 15 a 17 anos). Vale ressaltar que, a partir de processos formativos em que se participou com outros professores da disciplina de Projeto de Vida, de toda a rede estadual de ensino de Goiás, observou-se que tal realidade era presente nos diálogos que surgiam entre os professores, não sendo uma problemática encontrada apenas na Unidade Escolar que lecionava no interior de Goiás.

Frente a esta realidade, a fim de propiciar um ensino crítico pautado na relação sujeito-mundo, foram vivenciadas adaptações dos jogos teatrais, pautados nos estudos de



Viola Spolin, àquela realidade. Para tanto, o entendimento dos jogos teatrais e de sua relação de construção do simbólico se concretizou numa pesquisa-ação que se propõe futuramente a produzir um material de apoio aos professores, tendo enquanto metodologia o sistema de jogos teatrais.

As quatro bases do Projeto de Vida são as guias para esse material, sendo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. A disciplina Projeto de Vida é um novo componente do Novo Ensino Médio³ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, mas já fazia parte das disciplinas do núcleo integrador (anteriormente chamado de núcleo diversificado) dos CEPI's⁵. As escolas de tempo integral foram implementadas no Estado de Goiás em 2006, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, tendo hoje 269 escolas nesse formato. Os jovens permanecem no ambiente escolar 9 horas de seu dia, vivenciando atividades tanto no núcleo comum (disciplinas como matemática, história, geografia, arte, etc) quanto no integrador (projeto de vida, eletivas, estudo orientado, entre outras).

O Projeto de vida é o eixo norteador de todo o ensino da escola de tempo integral, sendo considerado pela Secretaria da Educação de Goiás (SEDUC) o coração, a base do CEPI (fala recorrente dos palestrantes da SEDUC em formações que participei). O objetivo de tal disciplina é promover a capacidade dos estudantes refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para agora. Isso inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las. Vale salientar que tal disciplina é ministrada a jovens que buscam constantemente escolher caminhos a seguir, são pressionados a tomar decisões e a escolher sua futura vida acadêmica e/ou profissional. É um período de transição, em que os estudantes passam por mudanças físicas, afetivas, cognitivas e buscam compreender seu papel social perante o mundo.

³Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acessado dia 7 de outubro de 2022.

⁴ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acessado dia 7 de outubro de 2022.

⁵ Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf. Acessado dia 7 de outubro de 2022.



A disciplina Projeto de Vida vem como propulsora de posicionamentos, reconhecimentos e descobertas nesse processo tão difícil e importante, por isso a necessidade de um professor que seja aberto ao diálogo, que reconheça a importância desse processo e tenha como intenção pedagógica o desenvolvimento integral e crítico desse jovem. Para tanto, utiliza-se uma apostila, fornecida pela equipe do tempo integral da SEDUC, com dinâmicas e reflexões sobre aspectos sociais dos jovens. Neste caminho, são feitas adaptações de jogos teatrais para que os estudantes em grupo e individualmente possam expor suas opiniões e perspectivas de futuro não apenas de forma verbal, mas prática e coletiva, de forma atuante e presente, discutindo de forma crítica sobre assuntos que se passam a todo momento em seus meios sociais.

Como, por exemplo, quando discutiu-se sobre frases que eles escutam negativamente e positivamente em seu dia a dia, eles criaram balões de diálogos (balões feitos em papéis coloridos com falas positivas e negativas que escutaram) e interpretaram, por meio de *ações físicas*, como isso os afetava (a temática era sobre a constituição do ser- quem sou). São momentos em que eles verdadeiramente expõem os sentimentos de forma física, palpável, ou seja, sai do campo das ideias, do verbal e torna-se ação. É expressar-se de forma integral.

Outro momento significativo, propulsionado pelas aulas de Projeto de Vida, em que estudamos a empatia e a relação do eu com o outro, foi quando realizamos uma *performance artística* em fevereiro de 2020 denominada *O que eu sou aos olhos do outro*. A *performance* ocorreu durante o momento do recreio escolar, em que alguns estudantes ficaram espalhados pelo CEPI com canetas e *post its* ao seu lado e com a seguinte instrução na parede: "Escreva o que quiser". As pessoas que passavam por esses *performers* escreviam nos pequenos pedaços de papel e os colavam *no performer*, como se ele fosse um mural humano:



Figura 1 - Fonte: Performance "O que eu sou aos olhos do outro" realizada no CEPI Oséas Borges Guimarães, Goiatuba-GO. Realizada dia 28 de fevereiro de 2020, pouco antes da pandemia.

A participação dos transeuntes foi de extrema importância e significação para os *performers*, pois, estes, após o momento da *performance artística*, leram frases que outros falaram sobre eles, poesias, recados e músicas. Foi como reconhecer-se pelo olhar do outro, promovendo uma experiência, um momento de reflexão pessoal, crítica social (o meu papel perante o outro, perante o mundo) e muitos compartilhamentos. Vale ressaltar que essa *performance* foi o resultado artístico das aulas de Projeto de Vida, as quais possuíam os jogos teatrais como metodologia de ensino.

Mas, diante desses exemplos, porque a escolha da metodologia dos jogos teatrais? Como os jogos teatrais podem contribuir na percepção do estudante perante o mundo, posicionando-se frente a ele? Tais eixos questionadores irão nortear esse estudo inicial e tentaremos responder os porquês que nos permeiam nesse momento.

2- A fisicalização como construção simbólica pela experiência

O jogo teatral teve sua base no método das ações físicas do diretor, ator e pesquisador Constantin Stanislavski, o qual defende que:

o novo segredo e a qualidade nova de meu método para criar a entidade física, de um papel, consiste no fato de que a mais simples ação física, ao ser executada por um ator em cena, obriga-o a criar, de acordo com seus próprios



impulsos, toda sorte de ficções imaginárias, circunstâncias propostas e `ses´. (STANISLAVSKI, 1984, p.250)

Stanislavski ressalta que a mais simples ação física obriga o ator a criar, conseguindo concretizar em seu corpo, em um campo visível, o que estava em sua imaginação. Ana Paula Teixeira e Robson Corrêa de Camargo, em seu artigo *Spolin e Stanislavski: Intersecções No Ensino e Na Prática Do Teatro*, apontam algumas relações de Stanislavski com Spolin, sendo.

ação; adaptação; círculo de atenção; circunstâncias dadas; agora; estar sendo; objeto de atenção; ação orgânica; o terceiro ser (produto do casamento entre o ator e a personagem); sequência lógica de ações; sequência lógica de emoções, o se mágico. (TEIXEIRA e CAMARGO, 2010, p. 17).

A partir das ações físicas mais simples e imediatas de cada cena, o ator gradualmente conquista a complexidade da peça em seu todo. Ocorre daí a ligação de Stanislavski com Spolin que é: a relação com objetos imaginários, a busca de uma percepção sempre fresca daquilo que ocorre em cena, preocupação em evitar a ilustração em prol da organicidade. Havendo também uma brincadeira (palavra que não exclui a seriedade) entre a realidade e a fantasia, sendo eles aspectos intimamente ligados ao teatro. Segundo os teatro-educadores Karine Ramaldes e Robson Corrêa de Camargo (2017), em *Os Jogos teatrais de Viola Spolin (Uma pedagogia da Experiência)*:

Fisicalizar, para Viola Spolin, é transformar em concreto o imaginário, é transpor para o corpo o que está no campo subjetivo, corporificar a “verdade cênica” orgânica, intuitiva de Stanislavski. Ao exercitar a fisicalização em cena, os educandos/jogadores trabalham a verdade cênica no jogo e descobrem a capacidade expressiva de seus corpos sem utilização de qualquer adereço de apoio. (CAMARGO,RAMALDES,2017, p. 158)

A imaginação, em Spolin, é fisicalizada, transformada em ações, transpõe-se o que está no subjetivo, no campo das ideias, em atos concretos. Não imagina-se apenas que bebesse a água, mas, por meio de ações, a água, o copo, seu volume, espessura conseguem ser visualizadas por meio da “verdade cênica” referenciada por Ramaldes e Camargo (2017).

O teatro, por meio dos jogos e, conseqüentemente por meio da fisicalização, vem enquanto problematizador de temas que ocorrem no dia a dia do estudante, em que o sujeito-jogador tem que posicionar-se corporalmente e criticamente perante os variados problemas sociais que nos cercam por meio da experiência, de forma que os movimentos



cênicos tornam-se relacionados diretamente com as relações simbólicas que o homem constitui perante o mundo.

Vale ressaltar que, ao tratarmos de experiência significativa/consumatória, na perspectiva de John Dewey (2010), não nos referimos a uma mera experiência em sala de aula. Mas, sim, proporcionar ações pedagógicas significativas para que o estudante, por meio do jogo, tenha autonomia na construção e vivência de seu próprio aprendizado, uma experiência que o consuma por completo. Uma experiência em que os momentos de criação são condensados, em interação mais plena com o ambiente, àqueles em que o material sensorial e as relações se fundem de maneira mais completa. Segundo Dewey em seu *Arte como Experiência* (2010, p. 211- grifo nosso):

as experiências que a arte intensifica e amplia não existem exclusivamente dentro de nós **nem consistem em relações separadas da matéria**. Os momentos em que a criação está mais viva, assim como mais composta e concentrada, são os de interação mais plena com o ambiente, aqueles em que o material sensorial e as relações se fundem de maneira mais completa. A arte não ampliaria a experiência caso recolhesse o eu no eu, e a experiência resultante dessa reclusão tampouco seria expressiva.

Karine Ramaldes e Robson Camargo recuperam o conceito de experiência consumatória de Dewey em seu livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin, uma pedagogia da experiência* (RAMALDES e CAMARGO, 2017, p. 101-102 - grifo nosso):

Experiência consumatória é assim caracterizada pela interação constante entre meios e fins, e, mais especificamente, essa interação é caracterizada pela **organização de energias que trazem um final, uma unidade e uma realização significativa, através de tensões, desafios, escolhas de caminhos**.

A pedagogia teatral organiza as reflexões entre sujeito e mundo, de forma pragmática, para que este se posicione criticamente diante dos fatos sociais e não seja, como se vê nos dias de hoje, apenas um alvo a ser bombardeado pela mídia que requisita sua atenção espontânea, oferecendo estímulos, imagens e sons a cada minuto, numa velocidade impressionante, mas sim, capaz de escolher, selecionar, conquistar a atenção de esforço controlado em assuntos de seu interesse e planejamento.

O jogo e especificamente o jogo teatral, dentro deste processo de construção de experiência simbólica, apresenta-se como uma metodologia de prática artística e de conhecimento humano e social sistematizada, de forma particular, pela diretora de teatro



e pesquisadora Viola Spolin no sentido de construção do pensamento intuitivo a partir de estímulos imediatos e nas formas de conhecimento das operações de controle e sistematização. Nessa rede de conhecimentos, jogos, experiências significativas, pretendemos analisar o desenvolvimento do jogo teatral em sua construção do simbólico, a partir do pensamento desenvolvido pelo filósofo Ernst Cassirer (1874-1945) e pela filósofa e educadora Susanne Langer (1895-1985) e em como ela pode operar a elaboração crítica do mundo em performance, em direção a construção do foco intuitivo.

O filósofo alemão Ernst Cassirer (1994) compreende o simbólico como elemento fundamental de conhecimento e de estruturação da cultura humana: o mito, a religião, a linguagem, a história e a arte. O mundo, segundo esse autor, é recriado constantemente por nós e também construímos mundos em nossas experiências. Assim, esta recriação não é apenas uma re-instauração de um mundo pré-existente, mas uma recriação do mundo em ato presente que potencializa a ação do ser humano no mundo (CAMARGO⁶) ou, para dizer de outra forma, de controle das ações do ser humano em ato.

Neste sentido, a arte e o jogo são símbolos que nos realizam, nos completam como seres humanos, mas que criam e recriam esse mundo a partir da experiência que eles nos proporcionam. Segundo Gary Schwartz, ator, produtor e aprendiz de Viola Spolin:

Viola Spolin said, "Acting requires presence. Playing produces this state". She could have said living full and joyously requires presence - and playing produces this state because when people are at play, the physical and mental state merge into a unified whole. devoted only to the problem at hand - the playing of the game.

After all, a game is just a problem or set of problems) that needs solving. When playing, the intuitive ability engages and the mind becomes fully focused on the problem that the game requires. Action and thought merge into an integrated consciousness to attend solely to the play activity.

Play releases an individual from the past and ghostly voices land brings attention into the present. Fear and memories of past failures or hurts vanish because there is simply no room for them to exist in the present. There is a release from the bondage of the past wounds and a negative future is not anticipated. There simply is no time for past or future during the present of play, This peak experience is labeled as fun. Fun is the antidote to the ills of time. Fun produces a unification of mind and body and creates full involvement". Fun is not trivial; it is essential. Contrary to the Puritan concept that life is suffering and acceptance of suffering is the goal, the purpose of life is the cultivation of happiness. Life should be fun. (SCHWARTZ, 2012, p. 1)⁷

⁶ Conversa com o orientador em oito de março de 2022.

⁷ Viola Spolin disse: "Actuar requer presença. O jogar produz este estado". Ela poderia ter dito que viver plena e alegremente requer presença - e jogar produz este estado porque quando as pessoas estão em jogo, o estado físico e mental fundem-se num todo unificado. dedicado apenas ao problema em questão - o jogo do jogo. Afinal de contas, um jogo é apenas um problema ou conjunto de problemas) que precisa de ser



Como ressaltado acima, Viola Spolin afirmava: “atuar requer presença. O jogar produz este estado” (*Acting requires presence. Playing produces this state*), pois o estado físico e mental se amalgamam num todo. Em Spolin, a imaginação criativa, a prática da cooperação social, o desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos e a simpatia humana são praticados, aprofundados, desenvolvidos no processo de jogar, em que o jogador, por meio do ato de jogar, da improvisação, torna-se capaz de expressar suas ideias de forma crítica e pontual, ressignificando o seu próprio modo de ver e atuar no mundo em ato. Não um mundo passado, mas aquele em que se vive cotidianamente, não um mundo elaborado, mas o que se constrói.

O estudo do simbólico e de sua produção, como entendido por Cassirer (1994), oportuniza à prática do jogo teatral um melhor entendimento da dimensão sensível do sujeito, entendido como um ser simbólico em ação, em produção. A inter-relação simbólica do sujeito no ato de construção do jogo improvisacional possibilitaria a autolibertação do espírito, sendo assim, um construtor de culturas.

Ao estabelecer a prática do jogo improvisacional, entende-se que o jogador entra, no jogo, em ato de experiência, num processo de vir-a-ser, onde há um contínuo esforço físico e intelectual para atuar dentro do aqui e do agora, das situações que se apresentam e evitando-se o pré-determinado. O mundo não é um jogo jogado, mas uma partida a se jogar (CAMARGO⁸) nem apenas presente, nem apenas futuro. De outra forma, compreende-se o papel do estudante jogador e sua relação com a plateia, que também está no jogo, de forma a vir contribuir com a cena/ação/resolução do problema presente apresentado, em que “quando se compreende papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completos”. (SPOLIN, 1998, p. 11 - 12).

resolvido. Ao jogar, a capacidade intuitiva envolve-se e a mente torna-se totalmente concentrada no problema que o jogo requer. A ação e o pensamento fundem-se numa consciência integrada para atender unicamente à atividade de jogo. A brincadeira liberta um indivíduo do passado e a terra das vozes fantasmagóricas traz a atenção para o presente. O medo e as memórias de falhas ou mágoas do passado desaparecem porque simplesmente não há espaço para elas existirem no presente. Há uma libertação da escravidão das feridas do passado e um futuro negativo não é antecipado. Simplesmente não há tempo para o passado ou futuro durante o presente do jogo. Esta experiência de pico é rotulada como divertida. O divertimento é o antídoto para os males do tempo. O divertimento produz uma unificação da mente e do corpo e cria um envolvimento total". O divertimento não é trivial; é essencial. Ao contrário do conceito Puritano de que a vida é sofrimento e a aceitação do sofrimento é o objectivo, o propósito da vida é o cultivo da felicidade. A vida deve ser divertida. (SCHWARTZ, 2012, p. 1- tradução nossa)

⁸ Conversa com o orientador em oito de março de 2022.



Para Cassirer a ciência passa a ser compreendida como um conhecimento simbólico, perdendo seu caráter universal e colocando-se no mesmo patamar de outros conhecimentos simbólicos, de outras formas simbólicas. Neste sentido, o homem torna-se um construtor de símbolos, fazendo com que ele se conecte e se sinta pertencente ao mundo, em que as próprias experiências do mesmo geram significados:

Na linguagem, na religião, na arte e na ciência, o homem não pode fazer mais que construir seu próprio universo – um universo simbólico que lhe permite entender, interpretar, articular e organizar, sintetizar e universalizar sua experiência humana.(CASSIRER 1994, p.359).

Os estudos sobre a arte como uma forma simbólica incorporam temas como a experiência estética, a imaginação, a criação artística e as teorias psicológicas da arte, e também sobre as diferentes perspectivas desenvolvidas sobre a arte ao longo da história da sociedade:

a arte pode abarcar e permear toda a esfera da experiência humana. Nada no mundo físico ou moral, nenhuma coisa natural e nenhuma ação humana é por sua natureza e essência excluída do domínio da arte, porque nada resiste ao seu processo formativo e criativo (CASSIRER, 1994, p.258).

O autor aponta o processo formativo e criativo da arte e sua relação com a experiência humana, de forma que todos os sujeitos vivenciam a mesma. O jogo teatral, nesse cenário, reúne o jogar, que também perpassa a vida humana com a arte/ teatro, em que ambos se completam em experiência, podendo recriar um novo mundo simbólico, unindo o jogar em si com a sua significação artística e humana. O homem em pleno jogo possui inúmeras possibilidades de criação e de vivências, transpondo o comum, à imaginação, ao estético, ao criativo.

Neste sentido, os símbolos serão o campo intermediário entre o espírito e a matéria, por isso a arte é simbólica e a função essencial do artista é procurar sua realização no mundo sensorial e sua revelação, ao dar forma à matéria dos sentidos por intermédio da arte. Por exemplo, quando o estudante fala sobre uma notícia atual no mundo, como o COVID, ele verbaliza o que sabe e/ou vivenciou. Quando experienciamos tal tema pelo jogo teatral, por meio da ação física, propondo reconhecer as personagens (Quem), o local (Onde) e as ações (O quê), a experiência de algo vivenciado torna-se nova por meio da arte, torna-se palpável, visível. Deu-se forma à matéria dos sentidos por meio do teatro, por meio do corpo, da ação física vivenciada em grupo.

E é nesse ponto, de se relacionar com o imaginário que podemos interligar o conhecimento simbólico e o jogo teatral. O ato de apresentar se conceitua em dar forma às experiências humanas, trazer presente vivências que poderão ser socializadas através de canais de expressão mais subjetivos, que para os estudantes são as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas, por meio da fisicalização presente nos jogos teatrais.

O jogo teatral, na construção do conhecimento simbólico é acompanhado da realização imaginária e ilusória, sendo contemplada ao jogar, constituindo a relação de significado e significante, pois “durante a brincadeira, alguns objetos passam muito facilmente a significar outros, os substituem, se convertem em signos desses objetos.” (VIGOTSKI, 2014, p. 7). Uma motoca, virada de cabeça para baixo torna-se uma fábrica de sorvete, um pedaço de pau uma espada de laser, utilizada para derrotar fantasmas e dragões. Um saco de papel, aqueles que enchíamos de doces nos supermercados, passa a ser uma personagem de anime, um animal de quatro caudas. Latinhas passam a ser as personagens do *game Minecraft*, uma bolinha de isopor a poesia do pequeno Príncipe, e, até mesmo uma caixa de papelão, a qual passa a ser o cenário de uma linda história:





Figura 2 - Fonte: Aula de teatro de animação com a professora Mariana Tagliari realizada em novembro de 2021 no CEPMG Elísio Joaquim de Vasconcelos com sextos e sétimos anos no ano de 2021.

A funcionalidade do objeto, nesse caso, passa a ser materializado em um gesto representativo. Nesse contexto:

O jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e indica significado dos vários brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire seu significado, como o desenho que, apoiado no princípio pelo gesto, se converte em um signo diferente. (VYGOTSKY, 2014, p. 7)

Por meio do jogo simbólico, o objeto adquire a função e o significado do signo, em que o gesto atribui o significado, e este reside no gesto e não no objeto. Há uma apropriação do próprio signo, em referir-lhe um significado. Nesse sentido: “o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento.” (VIGOTSKI, 2014, p. 27). O signo irá reconstruir a escolha da criança em bases novas de aprendizagem, relacionando sempre com a sua vivência frente a mediações e inter-relações com o mundo que a rodeia.

Segundo Langer (2011, p. 30) "Um sinal é compreendido se serve para nos fazer notar o objeto ou situação que indica. Um símbolo é compreendido quando podemos conceber a ideia que ele representa". Neste contexto, a ação física se transforma ou se potencializa em ação simbólica na arte ou no ritual, de forma presente, por não ser algo conhecido, mas ressignificado, seja no jogo teatral e/ou nos próprios gestos do ator-jogador. Melhor dizendo, para se construir em etapas didáticas, a ação simbólica se estabelece, num primeiro momento, como algo que se estabelece antes de ser percebido, até o estágio final, onde o casulo vira borboleta.

O estudante, o ator, a personagem, ação simbólica que se constrói ao ter um objeto ou realizar um gesto, mesmo sem o objeto, é parte predominante da fisicalidade, já a interpretação do que eles representam (o significado) está no campo simbólico. Campos que se auto-constroem num processo interativo sujeito-ação no mundo, como na fita citada e aqui não dita, simbolizada.

Quando falamos da fisicalização, nos jogos teatrais, os gestos não são meros movimentos, nem meros sinais, embora ainda sejam, em seus estados primeiros, mas como alertou Langer (2011), gestos que demonstram o objeto, a ação realizada na cena,



de forma crível ao jogador e à plateia. Segundo Viola Spolin (1906-1994), a fiscalização é “a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; [...] uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva” (SPOLIN, 1998, p.340).

Este processo de fisicalização é construído, e se estabelece finalmente como comunicação subjetiva, mas antes de sua síntese elaborada, passa por um processo de construção e de oposição entre seus possíveis significados e significantes, muitas vezes totalmente contraditórios. O gesto, nesse sentido, vai auxiliar com que o aprendiz-jogador se mantenha no mundo da percepção num mundo em construção, estando aberto ao mundo à sua volta, ou seja, possibilitando a experiência significativa em suas múltiplas construções, em que ele pode refletir criticamente sobre o seu papel social.

Camargo⁹ afirma que “A palavra ou a imagem tem um aspecto "inconsciente" mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. O jogo, nesse contexto, é uma vivência de imagem, em imagem, possibilitada por meio do gesto, da ação, da improvisação, em um contexto que a “experiência é a matéria prima da imaginação.”

Novamente recai-se o conceito da experiência e de sua acumulação e ressignificação. Ela faz-se no presente, relacionando-se ao passado e a um possível futuro. O jogo irá exercer influências na consciência social das pessoas, pois possuem uma lógica interna, podendo haver dissociações e associações das impressões adquiridas por meio da ação, do jogar. Essas dissociações são as fragmentações do todo complexo, umas guardadas na memória, outras esquecidas.

O jogar, nesse sentido, parte da ação para a apropriação e para a reflexão de tal ato, não sendo claras essas etapas, muitas vezes, para as crianças. O que constitui a clareza é o objetivo, todo jogo possui um conflito que o gere: o que devo fazer com a bola? Como irei alcançar essa cesta? Como vou definir, como meu corpo, voz e atitudes a idade que tenho? O jogo e suas múltiplas funções, não limitam-se ao fazer ou ensinar teatro, mas de posicionar os homens em sociedade, de forma criativa, de criação, a fim de elaborar novas formas de existência do passado, dos ritos primordiais.

Jogo é desenvolvimento e exercício da capacidade do jogador, significando o objetivo do jogo, o que chamamos de FOCO no jogo teatral, o conflito do jogo, possuindo uma necessidade do desenvolvimento e maturação da arte, promoção e significado. O

⁹ Orientação dia 29 de março de 2022 via Signal.



Foco no jogo teatral, é o que deve ser realizado naquele jogo mediado pelo instrutor, por exemplo, nesse jogo o foco é demonstrar a idade que cada pessoa do grupo possui, por meio de ações concretas. Dando ênfase ao mostrar e, não ao contar. Essa diferenciação entre mostrar e contar será defendida por Joaquim Gama (2010, p. 3) como eixo central no jogo teatral:

Tornar real é mostrar. O ator ao mostrar um objeto, sem querer realizar a mímica dele, utiliza-se do seu próprio corpo para que ele se torne real e apareça no palco. A fisicalização aponta para a diferença entre mostrar e contar. Contar é fazer de conta, é simulação. Já o mostrar é tornar real o que significa a ação da realidade cênica. A diferença entre mostrar e contar visa fazer com que os jogadores mantenham contato com a realidade física da cena.

A aprendizagem do jogo, nesse contexto, perpassa o desenvolvimento individual e amplia-se para uma dimensão grupal, em que “...Um jogador com corpo, mente e intuição em uníssono, com alto nível de energia pessoal, conecta-se com os parceiros no esforço de quebrar limitações.” (SPOLIN, 2007, p. 111). Nesse contexto, “O desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência, realizando a “revolução copernicana” que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a de independência.” (SPOLIN, 2001, p. 13). Esse momento de cooperação, da relação do jogador com o meio é o momento de maior significado, pois ele se coloca como atuante, como a estrela de seu aprendizado, de forma a vir a cooperar com o grupo na construção do conhecimento.

Aprende-se a fisicalizar, tornar objetos, signos visíveis, a dar novos sentidos à vida, ao grupo. É símbolo e simbólico na constituição do aprendizado enquanto homens pertencentes a um mundo, sendo capazes de ressignificá-lo. Segundo SPOLIN, em seu *Fichário*, os jogos teatrais possibilitam a (2001, p.146):

Experiência em pensar criativo e independentemente. Imaginação, iniciativa desenvolvem-se rapidamente na atmosfera criada pelo professor; Prática de cooperação social; Desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais e uma profunda simpatia humana, através da análise e do desempenho de várias personagens em situações diversas; Liberação emocional controlada; Experiências de pensamento independente, expressando ideias claras e efetivamente. O resultado de uma experiência como essa em improvisações é uma conquista de flexibilidade de corpo e voz.



Em Spolin, a improvisação vai possibilitar uma reconstrução interna, em grupo e em relação ao mundo. Nesse sentido, o símbolo presente na fiscalização do jogador, terá uma relação direta com aquilo que significa para ele e sua cultura, podendo modificar-se conforme novas crenças e novos sentidos de/ para a vida. Segundo Vygotsky, (2012, p. 24): “é precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente.”

Falar do presente e passado na experiência é trazer viva a existência do próprio jogador, por isso Spolin sublinha a importância do momento presente, o jogo é uma forma de vivenciá-lo em ação. Como disse Camargo (em orientação)¹⁰:

se há uma elaboração do passado e de seus tempos míticos, há ainda uma elaboração do presente. Como se, segundo Freud, no ato de amor, de certa forma recuperamos o amor aos pais. Vivemos questões arquetipais estruturadas em nossas vivências simbólicas que foram transformadas pela cultura. Também construímos um via-a-ser, estabelecendo novas formas de vida, amor, de criação dos nossos filhos, físicos, genéticos ou de vida. Quando Einstein apresentou a nova lei, estabeleceu novas formas perceptivas, que recuperaram o entendimento anterior, mas apresentava novas formulações, Como o avião suplantou o carro, em nova dimensão potencial. (CAMARGO, 2022)

A experiência propiciada pelo conflito do jogo, pode criar uma nova experiência, que antes não existia na experiência anterior do jogador, assim preparando-o para novos passos ou esquinas da vida. Essa nova experiência auxilia na compreensão do sujeito quanto aos papéis sociais e ações que desempenha. A percepção ou consciência da dimensão simbólica, possibilitada por meio da prática dos jogos teatrais, irá proporcionar uma reflexão crítica do estudante perante o seu próprio mundo, sobre suas escolhas e seu projeto de vida. Assim como pontua Ingrid Koudela (1998, p. 78), esses jogadores conseguiram transpor cenicamente, em forma de expressão, a sua relação mais íntima com o ambiente escolar:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade.

¹⁰ Orientação dia 29 de março de 2022 via signal.



Segundo Dawsey (2005, p.6) em seu *Victor Turner e antropologia da experiência* "o indivíduo carrega a responsabilidade de dar sentido ao seu universo". Deparamo-nos, segundo o autor, com indivíduos sozinhos e abandonados diante da responsabilidade de dar sentido a suas vidas. Dawsey também defende que essa experiência é a atitude inerente ao humano de produzir significados. Neste sentido, ao experienciar algo, possibilita-se uma ação espiritual sem a qual não há o mundo, sendo o símbolo o mediador e constituidor da existência e do pensamento humano. Segundo Cassirer (1994), os símbolos nos auxiliam a nos expressar não só em palavras, mas em ideias, ações, sendo inseparável da imaginação:

o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos. (CASSIRER, 1994, p.49.)

Emoções que existem materialmente pois definem sua vida, assim como uma paixão define nossos caminhos. Corroborando com o Cassirer, a expressão por meio de ações, ideias e a vivência de emoções imaginárias e da fantasia, são também parte constituintes do jogo. Para a educadora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002, p. 55):

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas.

Mundo ilusório que nos dirige em muitos sentidos, pois também material, parte da matéria. Neste contexto, o homem necessita dos símbolos para interpretar e construir a sua realidade, sendo o jogo um mediador em construção. É onde entra o jogo lúdico, a fantasia, o simbólico, como metáforas que possibilitam uma mediação entre realidade e pensamento. O faz-de-conta, neste sentido, é a capacidade do homem de adentrar em um mundo imaginário, simbólico, onde situações fictícias são criadas e vivenciadas verdadeiramente para o mesmo. Um deus ou um prêmio de loteria que impulsiona nossa existência e se manifesta por suas rotinas.

A criança quando brinca de faz de conta acredita que monstros a estão perseguindo, que uma roupa que ela coloca a transforma em uma linda princesa e até mesmo começa a agir como tal. É a capacidade de imaginar e representar, unindo aquilo



que se vê com o que foi imaginado, sejam elas constelações, a teoria da relatividade ou o Pequeno Príncipe. Um novo mundo é recriado por meio das fantasias e pelas experiências que o jogo proporciona.

Para Cassirer (1994, p.234), a arte, como todas as outras formas simbólicas, “é um dos meios que leva a uma visão objetiva das coisas e da vida humana. Não é uma imitação, mas uma descoberta da realidade”. Assim a arte e todas as formas simbólicas são uma descoberta da realidade com apoio do mundo existente e vivido, um presente que concentra passado e futuro, pois define alguns de nossos próximos passos. Neste contexto, o simbólico corresponde às ideias que estão além do alcance da razão humana, em que o homem é o criador do seu próprio mundo.

O jogo, assim como a arte, irá propiciar ao homem esta descoberta da realidade, por meio da própria experiência no ato de jogar, em que o jogador se coloca diante de um conflito e este necessita experienciar situações para a resolução do mesmo, sendo sujeito de sua própria aprendizagem. Os jogos, neste sentido, comportamento que se instaura, propõem conflitos que dialogam com estas construções criativas do mundo, pois possibilitam ao jogador entrar num processo de identificação como sujeito de uma realidade simulada, tendo de agir e intervir em situações que o jogo irá propor. A experiência vinculada ao conhecimento simbólico, são os pontos principais que nos instigam a investigar possibilidades educativas por meio dos jogos, para propiciar a reflexão e ação do jovem em seu próprio projeto de vida, a fim de que, por meio da arte, ele questione o ser, estar e contribuir para uma sociedade mais crítica, em que ele é o autor desse processo.

3- Considerações finais

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. O jogo teatral, como expressão pessoal e como cultura, vai priorizar ao estudante uma vivência



teatro-educativa frente à sua investigação cênica, podendo desenvolver a percepção, a imaginação, a capacidade crítica.

Salienta-se que vivemos em uma sociedade em que a alienação não dá margem à criação e ao próprio processo simbólico, que as crianças e os jovens não têm espaço para brincarem e desenvolverem seus jogos e brincadeiras, sendo a sala de aula um dos únicos lugares favoráveis a isso. O professor, neste sentido, procura intervir pedagogicamente tendo por objetivo a superação da semiformação ou deformação do estudante através do oferecimento a ele de uma formação cultural autêntica. A apreciação estética – evidentemente somada à contextualização e ao fazer teatral autônomo – ocupa posição privilegiada na ação educativa emancipatória. São estes fatores que nos levam a aprofundar e continuar nesta pesquisa e neste campo teórico, pois a arte ainda é uma disciplina que possibilita ao jovem a reflexão crítica acerca de qual o seu papel neste mundo, tornando-o capaz de transformar sua realidade.

Referências

- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Trad. Tomás R. Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DAWSEY, John Cowart. Victor Turner e antropologia da experiência. **Cadernos de Campo: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP**, São Paulo, n. 13, 2005.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins fontes, 2010.
- GAMA, Joaquim. A Fisicalização no sistema de jogos teatrais. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, Vol. 7 Ano VII no 1, p. 1-5, abril. 2010.
- KOUDELA, Ingrid Dromien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LANGER, Susanne. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMALDES, Karine. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência**. Karine Ramaldes, Robson Corrêa de Camargo. Goiânia: Kelps, 2017.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.



- _____. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SCHWARTZ, Garry. **The Power of Play and the Need for Playing**. September 18, 2012. Disponível em: <https://spolin.com/?p=954>. Acesso em: 8 de março de 2022.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- TEIXEIRA, Ana. Paula.; CAMARGO, Robson Corrêa de. Spolin e Stanislavski: Intersecções no Ensino e na Prática do Teatro. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 1, p. 1-20, 30 abr. 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criatividade na infância – ensaio de Psicologia**. Lisboa: Dinalivro, 2012.
- _____. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: **Obras Escogidas III**, Cap. 7 (escrito em 1931). Tradução: Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza, 2014.



MARCAS URBANAS NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA TRANSFORMADORA

Marize Silva de AquinoDantas¹

Dr.^a Ana Rita da Silva²

Resumo

O presente texto faz uma discussão com base em uma pesquisa que tem como foco uma ação educativa/investigativa sobre as intervenções visuais de estudantes em uma escola pública do interior do estado de Goiás. A ação partiu de um problema levantado pelo coletivo da escola sobre riscos e rabiscos dos estudantes no ambiente escolar, considerados como vandalismo, acreditando ser necessário adotar medidas educativas para preservação do espaço público. Com base nesses elementos, o objetivo é discutir sobre as intervenções visuais dos estudantes como formas de expressão e gerar novas narrativas dos próprios estudantes para transformação do olhar sobre suas visualidades na escola. Por meio da pesquisa-ação, propõe uma investigação na realidade a partir de um problema levantado pelos sujeitos do contexto investigado, gerando transformações em diálogo com essa realidade. Por meio de rodas de conversa os estudantes são instigados a debater sobre sentimentos, expressões e percepções do universo juvenil presentes em suas intervenções visuais e a desenvolverem um processo criativo a partir da arte urbana, ressignificando suas narrativas, seus espaços de sentidos e valores simbólicos. No decorrer do processo de criação serão observados os significados que se materializam nas imagens, as vozes que podem ser ouvidas e os sentidos que são criados por meio da arte.

Palavras-chave: Arte-educação. Ambiente escolar. Arte urbana. Intervenção educativa

Abstract

The present text makes a discussion based on a research that focuses on an educational/investigative action about the visual interventions of students in a public school in the interior of the state of Goiás. The action started from a problem raised by the school's collective about students' scratches and scribbles in the school environment, considered as vandalism, believing that it is necessary to adopt educational measures to preserve the public space. Based on these elements, the goal is to discuss the students' visual interventions as

¹ Mestranda de Artes Visuais no Instituto Federal de Goiás. Polo Aparecida de Goiânia do programa de Pós-Graduação PROFARTES. Formada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Professora na rede da Secretaria de Educação de Goiás. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FABEC.

² Professora Doutora e Orientadora do Mestrado de Artes Visuais no Instituto Federal de Goiás. Polo Aparecida de Goiânia do programa de Pós-Graduação PROFARTES. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Artes Visuais (2003), Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2018). Coordenou o curso de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Câmpus Cidade de Goiás de 2018 a 2021. É professora de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG.



forms of expression and to generate new narratives from the students themselves in order to transform the way they look at their visuality at school. Through action research, it proposes an investigation into reality based on a problem raised by the subjects of the investigated context, generating transformations in dialogue with this reality. Through conversation rounds, the students are encouraged to discuss feelings, expressions and perceptions of the juvenile universe present in their visual interventions and to develop a creative process based on urban art, re-signifying their narratives, their spaces of senses and symbolic values. During the creation process, the meanings that materialize in the images, the voices that can be heard, and the meanings that are created through art will be observed.

Keywords: Art-education. School environment. Urban art. Educational intervention.

Marcas de uma viagem pela pesquisa...

Ao pensar na temática que deveria abordar neste ensaio, comecei a navegar por caminhos antes não navegáveis, vagando por direções que quase me deixaram sem norte, levando-me a um turbilhão de ideias, que trouxeram indagações norteadoras que não se calaram dentro de mim. Sempre as mesmas perguntas: por que os estudantes deixam suas marcas nas paredes da escola? Qual seria o potencial da arte para uma proposta educativa?

Minhas águas interiores não estavam calmas, só turbilhonavam em busca de respostas, por caminhos possíveis e cheios de contradições que inundavam meu pensar. Busquei a calma e a tranquilidade para a viagem, direcionando minha bússola para três pólos que se relacionavam com os tópicos: Arte Urbana, Visualidades e Cultura Visual, que não percorrem caminhos únicos e perfeitos, que esbarram em recifes de corais cheios de argumentações que trazem guardadas e emergem à superfície com diferentes expressividades. Convidam-nos a vivenciar e compreender seus conceitos com seus códigos e complicações, levando-nos a interagir, entender e produzir novas representações, repensando nosso modo de ver a realidade a nossa volta e as nossas escolhas frente a essa realidade.

A proposta do ensaio vem abrir um caminho na viagem ao mar aberto, na penumbra que trilho para elucidar as questões que me propus responder. O assunto que abordarei é atual e busca compreender as visualidades na escola em suas relações com a cultura visual, trazendo à tona a compreensão do que elas querem expressar, trazendo a necessidade de mudanças em nossas formas de ver, repensando nossos olhares por meio de um olhar investigador que busca respostas para as questões levantadas na escola por seus diferentes



sujeitos.

Experienciar a arte urbana pode ser uma possibilidade de transformação com ações dentro e fora da escola. Ela é importante em ambos os contextos por ser produzida através da própria vivência do ser humano em seu tempo e lugar, dando direito a todos de conhecer, fruir e refletir sobre essa forma de expressão. Assim, em minhas viagens em busca de respostas abordarei conceitos e reflexões que envolvem esse complexo campo visual e artístico, construindo múltiplos pontos de desembarque e (re)embarque nessa odisseia afetiva e cognitiva.



Por que um projeto de marcas urbanas na escola?

A arte-educação e o sujeito são elementos centrais dessa ação educativa, visto que a arte-educação situa o indivíduo em seu tempo e espaço, abrindo possibilidade de compreender a si mesmo, o outro e o meio em que vive. Nessa proposta, conduzo os estudantes a mergulharem em suas próprias histórias a partir de suas expressões, ideias e pensamentos que emergem de seus riscos e rabiscos que não calam e que, ao contrário da palavra falada ou escrita, que nem sempre se expressam como deveriam, os desenhos e marcas visuais falam de si, de seus desejos, inquietações e frustrações, e por isso merecem ser olhadas.

Vimos, por meio de uma análise coletiva da realidade escolar, que um dos maiores “problemas” encontrados são as intervenções visuais dos estudantes feitas nas paredes da escola, consideradas um problema de vandalismo e agressão ao ambiente escolar. Partindo desse contexto, como professora de arte elaborei o projeto ‘Marcas Urbanas na escola: uma intervenção educativa transformadora’, com o intuito de levar os estudantes a reelaborar os significados de suas intervenções visuais, possibilitando que criem suas narrativas e tenham voz por meio de suas expressões visuais. Partimos de uma perspectiva em que arte é poesia, e sendo assim seu papel transformador é gerado não de forma instrumental, mas de uma forma que constrói sentidos para quem cria e para quem recebe.

Nesse cenário de indagações, vi uma oportunidade de desenvolver um objeto de pesquisa visualizando a arte como agente de transformação, por acreditar que os sujeitos apreendem a cultura interpretando suas próprias experiências, desenvolvendo seu imaginário, tornando-se seres que refletem sobre si mesmos e sobre a realidade em que vivem. Neste sentido, Ferraz e Fusari (2009, p. 18) apontam 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 reconhecerem, e ao conhecê-lo. [...]. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo.



Com estas considerações, a partir do conceito de ‘arte urbana’ pretendo, junto com os estudantes, quebrar alguns paradigmas que a consideram um tema irrelevante ou arte marginal. Por meio dessa investigação iremos demonstrar que a arte de rua trata de temas que contemplam as mazelas da sociedade excluída que busca gritar e ser ouvida, nessa sociedade que tem o indivíduo com peça de uma engrenagem que movimenta o poder, ou, o que é ainda mais grave, deixa de fora a maioria das pessoas que sequer são consideradas dentro de seu sistema excludente, de forma especial o sistema da própria arte. Observa-se que nessa vertente os artistas utilizam o ambiente público para criar suas obras de arte com foco no contexto social, político e cultural da cidade. Essas imagens passam a fazer parte do nosso cotidiano, representando sentidos e valores culturais que absorvemos através dessas visualidades.

A arte urbana tem como ênfase as imagens das ruas com seus autores e suas produções que questionam a realidade. Nesta direção, Hernández (2000, p. 50) ressalta a importância de trabalhar as imagens através do diálogo que envolve a sua historicidade na cultura e nos saberes populares e eruditos e a relação com a produção e o consumo, propondo que:

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens [...] e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-la no passado e no presente com finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas visões sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos.

Com efeito, a arte é um agente transformador de grande poder que exerce um papel transformador da realidade. O ser humano no tempo e espaço vem representando através da arte seu cotidiano e suas ações transformadoras no meio. Desde tenra idade buscamos representar nossas ideias através de rabiscos e desenhos, porém, ao crescer, aprendemos a olhar o mundo com os olhos de ideologias dominantes e pensamento massificado.

Na busca por encontrar uma razão para mudar a realidade, o artista encontra na arte pública uma forma de representar sua visão de mundo, visto como uma expressão que rompe com o tradicional, que busca chocar a sociedade e gritar o que o mundo precisa ouvir. Através de Moreira (1984, p. 54), vemos que “A sociedade que condicionou o homem à sua capacidade para consumir deixou um espaço reservado e a parte para o artista. Um privilégio para a criação, mas também uma forma de exclusão.”



A partir de 1980 as marcas humanas tomaram as ruas através do grafite, que teve seu papel na representação de visões de mundo por meio do desenho e da escrita, tornando o concreto das cidades um grande cenário atrativo com temas diversos como crítica social, violência, política, natureza e machismo. É uma arte em galerias a céu aberto, onde todos podem apreciar imagens cheias de poesias e significados. Segundo Gitahy (1999, p. 23) “a arte sempre será o reflexo social de um povo”, e, para Barbosa (1991, p. 04), “Arte é cognição, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e o conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano.”

Marcas, riscos e rabiscos nas paredes da escola

Como mencionado, a motivação para esse trabalho veio de um debate que foi realizado na escola em que atuo, com o intuito de levantar os problemas existentes no ambiente escolar. A partir desses problemas, cada professor dentro de sua área de atuação deveria elaborar projetos inovadores que resolvessem a dificuldade levantada. Dentre as problemáticas encontradas, a pichação na escola foi a escolhida por mim, como professora de arte, para buscar soluções.

Nesse momento meus olhos se encheram de brilho, minha mente viajou no tema que me deixou cheia de ideias e questionamentos, vendo uma oportunidade de desenvolver um projeto que denominei de Marcas Urbanas na Escola e utilizar a arte como intervenção educativa.

As visualidades nas paredes da escola me fizeram realizar uma viagem ao meu tempo de menina, um tempo difícil com uma educação rígida e tradicionalista. Em meus passeios e devaneios de outrora na escola, me peguei refletindo sobre uma educação que me reprimiu e não me soube ouvir, colocando-me como transgressora por desenhar ‘sem ser permitido, rompendo as regras em uma época tão ditatorial, contexto que deixou suas marcas em meu ser, que me serviram como experiência como professora de arte. Através dessas memórias, comecei a pensar nas visualidades criadas pelos estudantes, vistas como atos de vandalismo. Interligando passado e presente, vejo que a educação avançou poucos passos no



decorrer dos tempos, buscando romper com o sistema tradicional, porém, ainda esbarra com o sistema que castra e aniquila o cidadão privando-o de sua criatividade e repassando os saberes de forma que a criticidade, a imaginação e a ruptura não estejam presentes.

Na educação escolar observamos que algumas disciplinas têm maior enfoque que outras, com o intuito de formar pessoas que aceitam tudo sem questionar, produzindo pessoas que pouco utilizam o intelecto e simplesmente reproduzem as condições existentes. O potencial subversivo da arte tem pouco espaço na escola, e quando existe esse espaço quase sempre é para contemporizar com a cultura do conformismo e da falsa harmonia, que transparecem em projetos de ‘higienização’ de seus espaços, com cartazes ou painéis bonitinhos, mas pobres de conteúdo simbólico e cultural, que não expressam os valores, anseios e sentimentos dos sujeitos que estão em formação. O texto a seguir é uma poesia que criei, como docente/artista pesquisadora, para expressar o percurso que tenho desenvolvido nesse processo de investigação:

Marcas

*Marcas de saberes.
Caminhos que serão percorridos ...
Que analisarão muitas marcas...
Gráficas nas paredes.
Que buscarei desenvolver na pesquisa,
De arte-educação,
Cheia de ação e participação.
Que procurarei entender...
Através do diálogo
E problematizarão a situação.
Com rodas de conversa,
Que na certa... e na medida certa,
Permitirão ao aluno se expressar,
Aprender e produzir.
Com as Oficinas de Marcas Urbanas...
Que deixarão marcas de saberes artísticos,
Éticos e sociais.
Criando uma tribo urbana na escola.
Que decolará... e transbordará saberes aprendido
Mudando a realidade ...
... de verdade.*

Observando as visualidades dos estudantes nas paredes da escola, me deparo com o dilema de ver com olhar diferente de meus pares, que as veem como sujeira e agressão ao

ambiente. Meu olhar passeia cheio de indagações, como docente/pesquisadora, atenta a um caminho que possa discutir as visualidades em busca de seus significados.



Fig. 1: Intervenções visuais dos estudantes nas paredes da escola. Acervo da autora.

Vejo, na arte urbana, elementos que instigam os estudantes a realizarem essa viagem rumo a novos conhecimentos, construindo saberes através da linguagem da cultura juvenil. Nessa proposta, busco conhecer os sujeitos e entender suas experiências por meio de rodas de conversas com suas narrativas pessoais, permitindo que criem novos sentidos para suas próprias criações e que possam criar novas imagens que falem de si. Neste sentido, através da problematização e da escuta guiada, a imagem se torna um foco para gerar problematizações sobre a realidade da escola, mas também suas percepções diante do mundo, da sociedade, de seus universos juvenis e de suas expectativas diante da vida.

Acredito que através dos riscos e rabiscos podemos encontrar marcas territoriais, buscas de atenção ou quem sabe válvulas de escape de uma realidade que queiram transgredir. Assim o diálogo, as mensagens dos diferentes sujeitos devem fazer parte do ambiente escolar, gerando momentos de escuta por meio de projetos em que os jovens se expressem e se sintam parte do ambiente, integrados à vida e à escola como um elo de trocas mútuas de saberes e afetividades. A vida sem sentido, sem pertencimento, torna o jovem muito distante e perdido em seu mundo de alienação e revolta. O acolhimento por meio da arte faz com que se sinta parte de uma história, que possibilite a deixar marcas de sua memória e de sua passagem pelo lugar de pertencimento



Como proposta educativa, utilizo as premissas da Cultura Visual para uma educação através da imagem, pela imagem e para a imagem em que o aluno possa analisar sua própria imagem e saber se exteriorizar com suas criações e representações de si e do mundo.

Diversas referências no campo da arte-educação podem ser utilizadas para discutir a imagem no ensino de arte, tais como Barbosa (2001, 2008), que propõe o fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização da arte, compreendendo a imagem como foco central da aprendizagem. Buoro (2002) explica que o olhar pode ser transformador abrindo as portas do conhecimento através da leitura da imagem. O estudante conecta ao seu olhar a imagem realizando novas interpretações e formulando novas ideias. Hernández (2000) faz referência à arte vinculada à compreensão da cultura visual em sua relação com os significados culturais para a compreensão do Mundo. Ferraz e Fusari (2010) falam da importância da arte para a educação a partir de atividades que ampliam o desenvolvimento cognitivo através da produção de desenhos imaginativos. Moreira (1991) investiga o desenho mostrando sua influência na vida da criança e na sua formação.

Na área da educação em um contexto mais geral, diálogo com Freire (1980, 1987, 1992, 1996, 2005), que propõe uma educação libertária que abre a mente frente ao que oprimem, transformando os estudantes em sujeitos reflexivos.

Na abordagem da arte urbana, converso com Gitahy (1999), que discute o grafite e sua origem, diferenciando pichação e grafite e explica como o grafite vem sendo visto como arte, fazendo referência a artistas nacionais e internacionais.

Primeiras marcas de um percurso com os estudantes

A discussão sobre as relações entre grafite e pichação e suas aproximações de sentidos e significados permitem que os estudantes, assim como os diversos sujeitos que atuam no contexto da escola, possam compreender que essas visualidades são formas de expressão do pensamento, inquietações, desejos e posicionamentos que se fazem ouvir por meio de palavras e imagens.



Neste sentido a pichação não pode ser descartada como simples ato de vandalismo. O que afinal essas visualidades ‘dizem’ que não estamos querendo ouvir? É preciso aprender a olhar para as paredes, cada traço, cada gesto que desliza pelos corredores, banheiros, muros, chão, e visualizar por meios deles os significados que os estudantes constroem sobre a vida, sobre a escola e as relações humanas nesses contextos.

Assim a viagem prosseguiu com rodas de conversa para levantamento do conhecimento prévio dos educandos em relação aos temas propostos no projeto. Essa função diagnóstica é muito importante porque permite perceber o que eles esperam e como se sentem em relação à proposta. Como se trata de uma pesquisa-ação, é importante dar lugar para que se sejam atuantes e não simplesmente objetos passivos de uma pesquisa. Segundo Freire (1995), a participação coletiva na construção dos saberes deve levar em conta as necessidades do sujeito para que se torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história. Neste sentido, ao colocar os estudantes em ação sobre um problema levantado na escola, não para combatê-lo, mas para discutir esse problema e colocá-lo sob uma nova perspectiva é uma ação transformadora não somente do ambiente social, mas das consciências dos sujeitos envolvidos na ação.

Nosso primeiro encontro foi de sensibilização. Criamos juntos um grande quebra-cabeças que seria o convite para o projeto, afixando-o na parede com a ajuda dos estudantes.



Fig. 2: Criação de quebra-cabeças convidando para o projeto. Acervo da autora.



Fig. 3: Afixação de quebra-cabeças por uma estudante. Acervo da autora.

Outra ação realizada por nosso grupo foi a criação de um grande painel usando a técnica de lambe-lambe, envolvendo o nome do projeto e visualidades que integram diversos estilos de arte urbana discutidas no círculo de imagens. Essas imagens foram previamente discutidas com os estudantes em roda de conversa em que eles interpretaram e responderam questões tais como: Como essa imagem te afeta? Em que pensa quando olha para ela?



Fig. 4: Painel com o nome do projeto e imagens de arte urbana. Acervo da autora.

Assim iniciam nossas novas marcas, feitas não para apagar as antigas, mas para ressignificá-las, fortalecer os seus conceitos e as suas motivações. Nesse percurso investigativo pretendo que as marcas feitas pelos estudantes possam instigar no coletivo da escola a sensibilidade e o olhar mais atento sobre as expressões dos estudantes, para que antes de rechaçá-las possam olhar para elas com atenção, senti-las, percebê-las como imagens que significam, dizem e esperam ser ouvidas.

Considerações provisórias...

Aprender a compreender a arte como prática social sem desvinculá-la do cotidiano é um direito do estudante. Propor um ensino de forma significativa é um desafio para nós educadores. Nesse sentido, a aprendizagem da arte inicia no próprio contexto de estudantes e educadores, nas suas histórias de vida, no lugar onde vivem, em seus ideais, saberes sobre o mundo e seus conflitos em relação a essa realidade, que nem sempre é composta de relações harmônicas e consensuais.

Enfatizar o valor das intervenções visuais na escola como expressão de ideias e sentimentos é fundamental na formação cognitiva e afetiva do estudante. As visualidades, muitas vezes, são mal compreendidas no cotidiano de uma escola cheia de rigidez, que prioriza paredes limpas em detrimento do valor expressivo das imagens. Quando olho as paredes da escola vejo tantos nomes, palavras, desenhos, e vou em busca de entender o que



eles querem dizer com tudo aquilo. Quando olho novamente ao meu redor, vejo naufragos lançados ao mar sem compreender o que fazem. Lembro que o ser humano desde os primórdios utilizou desenhos nas paredes como uma forma de se expressar, seu modo de pensar e representar as suas ações no meio em que vivia. Essa forma de expressão por meio de visualidades persiste na atualidade nas paredes das escolas, nos muros das cidades, em todos os lugares. A escola tende a fechar os olhos para isso, sem buscar entender o que os estudantes estão gritando com suas intervenções.

Como professora e pesquisadora quero fazer essa viagem investigativa na escola com meus alunos, pensando no potencial da arte urbana para uma proposta educativa, criadora e emancipadora.



Referências

ADORNO, T.; DUARTE, R. (trad. e org.). **A arte e as artes e Primeira Introdução à Teoria Estética**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na Escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. 1ª Ed. São Paulo: Anzol, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

(Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005

BARCHI, Rodrigo. **Pichar, fechar, grafitar, colar: os discursos e representações sobre as pichações nas escolas analisados na perspectiva ambiental e libertária**.

Disponível em: <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/185/185>>. Acesso em: 08 de jun 2020.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1983. ECO.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Cristina. **A poesia do acaso – na transversal da cidade**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1981

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. w Paulo. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995



_____ **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra. 29 edição, 1987.

_____ **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: 1992,8 edições. Editora Paz e Terra.

_____ **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários á pratica educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2005.

GITAHY, Celso. **O Que é Grafite.** um a. Edição São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Míriam Celeste. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar.** São Paulo: ARTE Unesp, 1993.

_____ **Didática do Ensino da Arte. A língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

RAMOS, C.M. **Grafite, Pichação & Cia.** Ed. Annablume. São Paulo, SP. 1994.

READ, H. (1982) **A Educação pela Arte.** Edições 70: Lisboa.

ROSSE, Maria Helena W. **Imagens que falam: leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.** 2014. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, LievSemionovich. **Psicologia pedagógica.** Editora ARTMED, Porto Alegre, RS,2001.





INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: Proposta de Cartilha Informativa Para Bandas de Música Escolares

Maxwell Hercílio Martins do Amaral¹
Cristiano Aparecido da Costa²

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo discutir sobre os limites e possibilidades na inclusão de alunos com Síndrome de Down em bandas de música escolares, tendo como problemática as seguintes questões: Diante dos desafios da inclusão, como identificar os limites e as possibilidades na inclusão de alunos com SD em bandas de música escolares? Como as práticas deste ensino musical podem se tornar mecanismos de uma educação inclusiva nestes ambientes? Quanto a metodologia, será realizado um levantamento bibliográfico da produção científica a respeito da educação musical como meio de inclusão de alunos com SD no Brasil, além de pesquisa de campo com profissionais da área da musicoterapia e da psicopedagogia. Com base nas análises dos resultados e reflexões fundamentadas em autores como Louro (2006, 2010, 2012, 2016, 2018), Mantoan (1997, 2001, 2006), Soares (2020), Melero (2018), dentre outros, será proposto, como material didático, uma cartilha informativa sobre o trato da inclusão destes alunos, como meio de reflexão e auxílio pedagógico entre professores de bandas escolares.

Palavras-chave: Educação Musical e Inclusão; Inclusão Escolar; Síndrome de Down; Cartilha Informativa; Bandas de Música Escolares

Abstract

This research aims to discuss about the limits and possibilities in the inclusion of students with Down Syndrome in school music bands, having as problematic the following questions: Facing the challenges of inclusion, how to identify the limits and possibilities in the inclusion of students with DS in school music bands? How can the practices of this musical education become mechanisms of an inclusive education in these environments? As for the methodology, a bibliographic survey of the scientific production about music education as a means of inclusion for students with DS in Brazil will be carried out, besides field research with professionals in the music therapy and psycho-pedagogy areas. Based on the analysis of the results and reflections based on authors such as Louro (2006, 2010, 2012, 2016, 2018), Mantoan (1997, 2001, 2006), Soares (2020), Melero (2018), among others, it will be proposed, as didactic material, an informative booklet about the treatment of the inclusion of these students, as a means of reflection and pedagogical aid among school band teachers.

Keywords: Music Education and Inclusion; School Inclusion; Down Syndrome; Information Booklet; School Music Bands

¹ Mestrando em Artes/Música pelo Mestrado PROF-ARTES IFG. Graduado em Música (UFG). Docente de Nível Fundamental e Médio na área de educação musical. E-mail: maximus.amaral@gmail.com

² Pós-Doutorado e Doutorado em Educação (UFG). Mestre em Música - Educação Musical (UFG). Graduado em Música (UFG). Docente de Nível Médio e Superior na área de Educação Musical e orientador no programa de pós-graduação stricto sensu em Artes (Prof-Artes) do IFG. E-mail: <mailto:cristiano.costa@ifg.edu.br>



INTRODUÇÃO

Quero aqui me apropriar do termo “o lugar de fala”, popularizado por meio de seu sentido utilizado pela filósofa e escritora Djamila Ribeiro³, para relatar minha experiência de vida com a inclusão e expor a motivação que me levou a realizar uma pesquisa sobre o tema deste trabalho. Portanto, falo do lugar de pai de uma criança com Síndrome de Down e do lugar de Professor em bandas de música escolares, lugares estes que compreendem o sujeito e o objeto desta pesquisa, respectivamente.

Do lugar de fala de pai, antes do nascimento de minha filha, Valentina, uma menina com síndrome de Down, hoje com seus 12 anos de idade, meu olhar para a inclusão, em suas diversas áreas, era, como o da grande maioria das pessoas, alheio e insipiente. Quando da descoberta da síndrome, no momento de seu nascimento, um novo mundo se pôs à minha frente. Um mundo totalmente desconhecido por nós, minha família e eu, mas que, posteriormente, veio a ser explorado por todos, inicialmente pelas curiosidades sobre as especificidades desta deficiência e *a posteriori* pela real necessidade de se conhecer os limites e possibilidades que uma criança com síndrome de Down teria, para que pudéssemos entregar o melhor à Valentina no sentido de contribuirmos ao máximo com seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional, e também com suas interações sociais no ambiente escolar e em toda a comunidade.

Posto isso, percebemos que este novo universo em que estávamos e estamos a explorar é o universo chamado inclusão. A partir do momento em que tivemos consciência das especificidades, necessidades e desafios que teríamos neste processo inclusivo de uma pessoa com deficiência, buscamos as intervenções, terapias e tratamentos adequados, os quais descobrimos ao pesquisarmos sobre este universo. E uma das áreas que buscamos, desde os primeiros meses de vida da Valentina, foi a da educação musical. E devido ao êxito que temos experimentado com ela, por meio deste ensino de música, com a superação de alguns de seus limites e o desenvolvimento de suas potencialidades, é que surgiu a motivação para desenvolver esta pesquisa, além de outra motivação que relato abaixo, a partir de outra experiência pessoal.

³ Segundo o site Wikipedia, “no Brasil, o termo foi popularizado através de seu sentido utilizado pela filósofa [Djamila Ribeiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Djamila_Ribeiro), em seu livro *O que é lugar de fala?*”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lugar_de_fala> . Acesso em: 10 ago. 2022.



Do lugar de fala de professor em bandas de música escolares, em meu percurso na formação musical, de aluno a professor, passando por algumas bandas de escola, conservatórios e pela faculdade, até me formar como docente em educação musical e posteriormente me tornar professor efetivo do estado via concurso público, presenciei um enorme e preocupante vácuo no que se refere ao trato da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Na verdade, em qualquer ambiente. Em momento algum deste percurso, tanto na formação escolar, quanto na formação técnica, presenciei discussões, debates, cursos, palestras, seminários ou quaisquer outras abordagens sobre o tema inclusão. Na graduação também não foi diferente. Mesmo sendo um curso de licenciatura, onde se pressupõe que haja uma formação e capacitação do discente, certificando-o institucional e legalmente como docente, para assumir suas futuras salas de aulas, em nenhuma das matérias estudadas a inclusão escolar foi abordada como uma realidade que poderíamos e podemos nos deparar a qualquer momento e em qualquer lugar que estejamos enquanto professores. Ainda no campo acadêmico, não tivemos provocações reflexivas que demandaram em algum momento nosso olhar e atenção para a possibilidade de trabalhar música de forma inclusiva.

Como não tivemos o mínimo de preparo neste percurso da formação da docência, no que diz respeito a cognição, psicomotricidade, aspectos biológicos e outros pontos que envolvem o universo da inclusão, também não temos, nós, professores, o saber pedagógico para julgar a capacidade e a aptidão do aluno com deficiência no campo da música. Por este e outros motivos, é necessário que façamos uma reflexão sobre nossos próprios conceitos de aptidão, de possibilidades formativas, de limites e outros pontos que integram o fazer musical, contribuindo, assim, de fato, com as ações, com os trabalhos articulados e efetivos em diferentes pontos de atenção que requer a educação inclusiva, necessários para que as pessoas com deficiência intelectual tenham uma melhor qualidade de vida, com respeito e cidadania.

Do mesmo modo, não devemos nos ater à nossa habitual rotina de desenvolver as práticas educativas no ambiente escolar em conformidade com o comportamento homogêneo da maioria dos alunos, que entregam, geralmente, o mesmo resultado. Pensar na inclusão é pensar sobre cada indivíduo, é considerar suas peculiaridades. Boltrino apud Soares (2020, p. 248) comenta que “em uma sociedade que tende à homogeneização, que reproduz em série os objetos criados pelo ser humano, que arrasa as diferenças, veem-se



limitadas as possibilidades para expressar, aceitar e promover todo aquele que responde às manifestações de forma única”.

Precisamos ter um olhar diferente para as diferenças, sejam elas em decorrência de uma deficiência ou não. Precisamos assumir, então, “o compromisso de desconstruir essas ideias e de buscar alternativas para que a música possa ser acessível, de fato” (SOARES, 2020, p. 248). É preciso ampliarmos nossa visão do que se compreende por ensino-aprendizagem, e, paralelamente a aplicação de conteúdo – que também tem sua importância no processo educativo – pensarmos em adaptações desse conteúdo, adaptações didático-metodológicas e, acima de tudo, adaptações do nosso querer transformador pela educação, seja musical ou de quaisquer outras áreas do conhecimento.

DISCUSSÃO

Há 05 anos, em 2017, recebemos em nossa banda⁴, um aluno com síndrome de Down. Foi a primeira experiência de inclusão que nós, professores desta banda, tivemos. Por desconhecimento de metodologias educativas inclusivas na educação musical, não lançamos mão de atividades adequadas às necessidades especiais deste aluno, sucedendo, assim, numa experiência não exitosa. Este desconhecimento de práticas educacionais inclusivas pelos professores é observado por Costa (2013), onde a autora destaca que:

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (p. 252).

Deveríamos ter, à época, o pensamento de que uma criança, sobretudo com SD, se interessa nas aulas de música, além do lúdico, para aprender a tocar um instrumento musical e dele ouvir suas melodias preferidas, desconsiderando, a princípio, a aprendizagem prévia a este estágio. Em seu capítulo “Histórias de Inclusão: o grupo Bigbanda na Escola Senador Corrêa e o programa de rádio na Apae de Rio Pomba”, a professora Eliane Maria Vieira (In: SANTOS, 2012) traz a seguinte questão:

⁴ Banda Marcial do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás unidade Hugo de Carvalho Ramos, situada na cidade de Goiânia – Goiás.



Como tornar fluente esse processo de tocar e cantar, sem os excessos de pré-requisitos a que fomos acostumados: que aprenda a ler e escrever música antes de tocar qualquer coisa, como aprendêssemos a ler antes de falar? (p. 61).

No relato de suas experiências frente a Bigbanda, a autora afirma que o significado de “fazer música de verdade” era conseguir tocar em seus instrumentos as músicas que gostavam, improvisar e até mesmo compor novas melodias. Significava também a prática da linguagem musical e o desenvolvimento das técnicas necessárias para a execução dos instrumentos, além de realimentar todo esse processo, compartilhando os trabalhos com o público (SANTOS, 2012).

Provavelmente, esta realidade encontra explicação no fato de, no Brasil, o processo de inclusão escolar caminhar a lentos passos, de forma desordenada e muitas vezes desorganizada. Mesmo havendo um movimento legislativo para que ela de fato legalmente exista e uma forte pressão social para que ela de fato seja praticada nas escolas, o que vemos no cotidiano das salas de aulas é uma implementação fictícia da inclusão.

Ainda encontramos sérios problemas em relação à educação de alunos com deficiência que já fazem parte do contexto escolar, que em sua grande maioria efetivamente não alcançam a satisfação de suas necessidades educacionais. No campo da escola não há um entendimento aprofundado, talvez sequer superficial, entre professores, coordenadores e gestores sobre a inclusão. Não há diálogo entre esses atores da educação, e a falta deste talvez seja um dos pontos mais arrefecedores da prática inclusiva dentro da sala de aula. Sobre o diálogo, Arantes, em sua apresentação no livro “Inclusão Escolar”, afirma que:

Este é o desafio atual que muitos pesquisadores e profissionais vêm assumindo na busca por reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações em curso na sociedade contemporânea. O diálogo é o melhor caminho para transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que, de forma geral, preocupam os educadores e a sociedade. Pelo diálogo é possível buscar o equilíbrio entre interesses particulares e antagônicos que sustentam as disciplinas e os campos específicos de conhecimento. Por meio dele, pode-se aceder a novas formas de organização do pensamento e das práticas educativas cotidianas, a partir do conhecimento produzido pelos pontos e contrapontos trazidos à tona por seus atores e protagonistas, sem, com isso, anular as diferenças e especificidades de cada disciplina. (2006, p. 7-8).



O desarranjo embrenhado nas tentativas de se praticar a inclusão escolar no país salta aos nossos olhos. Não há uma compreensão do papel formador da escola comum por parte das instituições que atendem pessoas com deficiência e das escolas especiais (MANTOAN, 2006). Voivodic (2008) discorrendo sobre as dificuldades encontradas em sua vida profissional sobre inclusão de crianças com síndrome de Down, relata que uma das causas destas dificuldades são os preconceitos em relação às deficiências entranhados nos próprios professores, o que a autora julga ser compreensível. O que não é concebível, em relação a estes professores, é o fato de que “na formação de seu papel como professor, são preparados para lidar com a homogeneidade na classe, esperando que as crianças deem as respostas de aprendizagens esperadas, sem considerar suas diversidades” (VOIVODIC, 2008, p. 12). Se referindo a essa classe homogênea Louro (2010) comenta que “é uma ilusão e é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo busquem novas maneiras de ensinar [...]” (LOURO, 2010, p. 12).

Posto isso, tendo como objeto a inclusão de alunos com síndrome de Down por meio do ensino musical em bandas escolares, esta pesquisa levanta as seguintes questões: Diante dos desafios da inclusão, como identificar os limites e as possibilidades na inclusão de alunos com síndrome de Down em bandas de música escolares? Como as práticas destas bandas podem se tornar mecanismos de uma educação inclusiva por meio da educação musical no ambiente escolar?

Tudo o que nós professores fazemos em sala de aula, fazemos de acordo com fundamentos teóricos e epistemológicos, pois sem teoria não pode haver uma boa prática, do mesmo modo que sem prática não podemos elaborar novas teorias. Nesse sentido, Melero afirma:

Isto é o que nos faz profissionais autônomos (não sabemos se diferentes, mas sim autônomos) já que fazemos aquilo que consideramos conveniente com total conhecimento de causa e não o que os livros ou qualquer outro “sábio/experto” nos dizem o que devemos fazer. Nosso papel como professores e professoras não é de meros aplicadores de teorias de aprendizagem, mas a base do nosso trabalho é a investigação, por isso construímos novas teorias a partir da prática e da reflexão da mesma (2018, p. 18, grifo do autor, tradução nossa)⁵.

⁵ Texto original: Esto es lo que nos hace profesionales autónomos (no sabemos si diferentes, pero sí autónomos) ya que hacemos aquello que consideramos conveniente con total conocimiento de causa y no lo que los libros de texto o cualquier otro “sabio/ experto” nos dice qué debemos hacer. Nuestro papel como maestros y maestras no es el de meros aplicadores de teorías de aprendizaje, sino que la base de nuestra labor es la investigación, por eso construimos nuevas teorías a partir de la práctica y de la reflexión de la misma (Melero, 2018, p. 18).



Entender que a música está intrinsicamente ligada à formação humana, desde os primórdios, e “por isso, podemos afirmar que todos têm o direito de aprendê-la” (PIEKARSKI, 2020, p. 12) é o ponto de partida fundamental para ligá-la também ao processo de inclusão.

O homem, mesmo antes da linguagem oral, já fazia uso dos sons produzidos por diversas fontes sonoras na intenção de se comunicar, por exemplo, principalmente se utilizando de seu próprio corpo para emissão desses sons. Mas, bem além da simples comunicação, a interação entre o homem e a música se dá nas mais diversas funções: “nas cerimônias religiosas, nos rituais profanos, no teatro, na televisão, em todo tipo de entretenimento, nos sentimentos patrióticos e nos momentos fúnebres” (LOURO, 2010, p. 18).

Louro (2010) nos mostra que ligar a música à educação também é uma prática antiga, sendo considerada essencial na formação humana, ao descrever que essa importância dada à música na educação já havia sido relatada por Confúcio quando este propôs que ela, a música, deveria ser uma das seis habilidades específicas na educação básica. Ainda segundo esta autora, na Grécia antiga, “a música era a única entre as artes que integrava o quadro das disciplinas mais nobres ao lado da Geometria, Aritmética, Astronomia, entre outras” (Ibid, p. 18).

Dessa forma, conhecer o percurso histórico e as dinâmicas que se estabelecem quando envolvemos música, educação e inclusão, viabiliza distinguir e criar novas ações que possam atender, de fato, os interesses e as necessidades da pessoa com deficiência. Por outro lado, esta pesquisa traz a Educação Musical e a Inclusão Escolar como pilares de sua realização tendo, como foco e referencial teórico de análise, o ensino musical coletivo praticado em bandas de música escolares como meio de inclusão de alunos com síndrome de Down. Dentre os principais autores citados constam Louro (2006; 2010), Soares (2020) sobre Educação Musical e Inclusão; Mantoan (2006), Melero (2018), Staimback e Stainback (1999), Voivodic (2008), Pimentel (2012) sobre Inclusão Escolar; Fonterrada (2008, 2015) sobre Educação Musical; Mustacchi (2000), Schwartzman (1999) referente à síndrome de Down e Cruvinel (2003, 2005, 2008), Barbosa (2004,



2006, 2009) sobre Bandas de música e seu ensino musical coletivo de instrumentos musicais.

Ao propor a elaboração desta pesquisa, espero poder contribuir com a prática da inclusão escolar por meio do ensino musical desenvolvido em bandas de música escolares, propondo discutir os limites e as possibilidades na inclusão de alunos com síndrome de Down nestas bandas por meio de material didático, no formato de Cartilha Informativa. Esta cartilha será direcionada e disponibilizada a professores de música dessas bandas escolares, por meio digital, para que possa ser um instrumento norteador de suas práticas docentes inerentes ao trato de alunos com síndrome de Down que eventualmente demonstrem interesse em participar de uma banda de música.

Além disso, há também, como objetivos específicos, um levantamento bibliográfico da produção científica sobre o assunto no Brasil nos últimos 10 anos além também de propor reflexões sobre inclusão no ensino musical das bandas de música escolares que possibilitem e colaborem com o processo de ensino-aprendizagem entre docentes e alunos com síndrome de Down.

No percurso metodológico esta pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, com a escrita da dissertação em andamento. São dois os caminhos metodológicos que proponho neste trabalho, sendo o primeiro um levantamento bibliográfico sobre o tema desta pesquisa nos principais sites e repositórios de conteúdo acadêmico e científico, entre 2010 e 2020 e, sendo o segundo uma pesquisa de campo com aplicação de questionário semiestruturado.

A presente pesquisa teve sua aprovação pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em abril deste ano, após ser submetida dentro do trâmite formal desta instituição. Conseqüentemente, mediante a esta aprovação, o questionário semiestruturado já pode ser aplicado aos participantes da pesquisa. Este questionário está em fase de finalização e deverá ser aplicado após a qualificação desta pesquisa, marcada para outubro deste ano. As participantes da pesquisa são profissionais da área de Educação Musical e Inclusão, ambas musicoterapeutas com especializações em psicopedagogia e inclusão. Essas participantes não são vinculadas a nenhuma instituição de ensino, exercendo suas práticas laborais em consultórios próprios, situados na cidade de Goiânia, capital de Goiás.

Estas profissionais serão submetidas a questões que abordarão temas como síndrome de Down, educação musical e inclusão e psicomotricidade. A partir do



tratamento, análise e discussão dos dados coletados, espero ter elementos científicos fundamentados que possam somar ao material coletado na pesquisa bibliográfica que sirvam de base para a elaboração da cartilha informativa, enquanto material didático.

Em relação ao levantamento bibliográfico, esta fase já foi concluída. As informações desta fase estão contidas no quadro abaixo:

Quadro 1: Quantidade de trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	
PERÍODO COMPREENDIDO - 2010 a 2020	
DESCRITORES: Ed. Musical e Síndrome de Down / Música e Síndrome de Down / Ed. Musical e Inclusão	Quantidade
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	6
Google Acadêmico	23
ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical	4
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música	0

Para a elaboração do material didático, será criada uma Cartilha Informativa direcionada a professores de bandas de música escolares. A cartilha será dividida em 6 tópicos, que abordarão os seguintes temas: Direitos e Legislação sobre deficiência e sobre inclusão escolar, Aspectos genéticos e cognitivos da pessoa com síndrome de Down, a Psicomotricidade e sua importância no desenvolvimento da pessoa com deficiência, Terminologias sobre deficiências, Reflexões sobre as práticas metodológicas inclusivas nas bandas marciais e Sugestões de literatura. A ideia inicial é que esta cartilha informativa seja disponibilizada gratuitamente de forma digital, em site a definir.

Considerações finais

Melero (2018), em seu projeto denominado “Projeto Roma” defende um modelo educativo democrático que emana do cumprimento dos direitos humanos e do direito das crianças. Seu projeto nasce como uma proposta pedagógica na qual a melhor maneira de educar pessoas com síndrome de Down seria em salas de aulas regulares, buscando soluções conjuntas às dificuldades de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, em seus diversos contextos: família, escola, sociedade. Apoiado em pensamentos de Vygotsky e outros autores, como Bruner, Freire, Dewey, Habermas, Maturana e Kemmis y McTaggart, o Projeto Roma considera que o professor, além de saber o que o aluno deve



aprender e como se deve ensinar, o mais importante é considerar como o aluno deve aprender.

Melero (2018) diz que não é só uma questão acadêmica ou de se ajustar ao sistema, porque não tem a ver somente com os conteúdos curriculares, mas também com o que vamos configurando através de nós mesmos e como é experienciado todo esse processo na sala de aula, concluindo:

Por isso, não é ingênuo oferecer um conteúdo ou outro ou uma forma de construí-lo ou de outra, porque isso vai configurando nossa personalidade. Daí que afirmamos que a dupla finalidade da escola pública deve ser aprender a pensar e aprender a conviver através dos sistemas de comunicação, das normas e dos valores que estabelecemos democraticamente e que existem em nossas aulas. (MELERO, 2018, p. 11-12, tradução nossa)⁶.

Esta reflexão de Melero traduz de forma sintética boa parte de minhas expectativas nesta pesquisa. Nesse sentido, pretendo, por meio deste trabalho, provocar reflexões no campo da escola sobre os limites e as possibilidades na inclusão de alunos com Síndrome de Down em bandas escolares, contribuindo com o acesso e a permanência destes alunos nas bandas de música escolares. Espero também instigar no corpo docente e administrativo das bandas de música escolares a busca por mais conhecimento sobre as deficiências e consequentemente a busca por novas práticas didático-metodológicas, além de estimular adaptações do conteúdo às necessidades dos alunos com Síndrome de Down por parte dos professores das bandas escolares.

Por fim, levar o professor a refletir e a compreender que o acesso a informações o possibilita entender o quão importante é demandar do aluno com Síndrome de Down o máximo do seu potencial, favorecendo assim que estes alunos aprendam música de forma ampla, não somente com foco no tocar/performance, mas dentro das diversas possibilidades existentes no fazer musical, corroborando desta maneira com o protagonismo destes alunos no ambiente escolar, encorajando-os a expressarem seus sentimentos e emoções por meio da música e que assim se sintam plenamente incluídos e pertencentes, de fato, na sociedade em que vivem.

⁶ Texto original: “Por eso no es ingenuo ofrecer unos contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad. De ahí que afirmemos que la doble finalidad de la escuela pública sea aprender a pensar y aprender a convivir a través de los sistemas de comunicación, de las normas y los valores que establezcamos democráticamente y se vivan en nuestras clases. (MELERO, 2018, p. 11-12).



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel. **Da Capo**: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Keyboard, 2004.

_____. Rodas de conversa na prática do ensino coletivo de bandas. In: **Encontro Regional da Abem**, 6., Goiânia, 2006. Anais... Goiânia: ABEM, 2006. 1 CDROM.

_____. Tradição e inovação em bandas de música. In: **Seminário de Música do Museu da Inconfidência: BANDAS DE MÚSICA**, 1., Ouro Preto, 2009. Anais... v.1. Ouro Preto: Museu da Inconfidência, 2009. p. 65-72.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiência pela Educação - Para quê?: Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/agosto 2013.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: A educação musical como meio de transformação social. Goiânia: Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

_____. **Educação Musical e Transformação Social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia-GO: ICBC Editora, 2005. v. 1. 256p.

_____. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica**: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, Brasília, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **DE TRAMAS E FIOS**: Um ensaio sobre música e educação. 2ª. ed. São Paulo : Unesp, 2008.

_____. **Ciranda de sons**: Práticas criativas em Educação Musical. 1ª. ed. São Paulo: Unesp Digital, 2015.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação Musical e Deficiência**: Propostas Pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos (Org.); ZANCK, Sérgio; ANDRADE, Alex de; SOARES, Lisbeth; GONZALES, Flávio. **Arte e Responsabilidade Social**: inclusão pelo teatro e pela música. Santo André: TDT Artes, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summuns, 2006.



MELERO, Miguel López. **Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma**. San Sebastián de los Reyes: MORATA, 2018.

MUSTACCHI, Zan; PERES, Sérgio. **Genética baseada em evidências: Síndromes e heranças**. São Paulo: CID, 2000.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 294 p.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999

SOARES, Lisbeth. **Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical**. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Série Pressupostos da Educação Especial).

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



TECENDO MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E CULTURA

Miriany Maria da Silva¹

Resumo

O presente texto é parte de uma investigação em processo sobre as possíveis conexões entre a tecelagem artesanal produzida pelas mulheres de Hidrolândia-GO e o ensino de arte visuais. O trabalho de campo será desenvolvido com estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, localizado na cidade mencionada. Seu objetivo é propiciar intercâmbios entre estudantes e as fiandeiras, importante traço cultural da cidade. Através deste estudo, procuro entender como esse contato pode favorecer a inclusão de práticas artesanais e cultura popular na escola, interconectando o contexto formal e não formal de educação. As bases teóricas e metodológicas da pesquisa serão fundamentadas na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), na estética do cotidiano de Ivone Richter (2008), na concepção de experiência de John Dewey (2010) nas questões sobre artesanias de Guimarães e Chaud, dentre outros pesquisadores. A interlocução entre educação e cultura local pode se constituir em um espaço de possibilidades para o desenvolvimento de práticas artísticas e desenvolvimento do conhecimento sensível.

Palavras-chave: Arte. Cultura e Educação. Práticas artesanais. Fiandeiras de Hidrolândia.

Abstract

The present text is part of an ongoing investigation about the possible connections between the artisanal weaving produced by the women of Hidrolândia-Go and the teaching of visual arts. The field work will be developed with first year high school students from Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, with the objective of promoting interchange between students and spinners, an important cultural feature of the city. Through this study I seek to understand how this contact can favor the inclusion of craft practices and popular culture in school interconnecting the formal and non-formal context of education. The theoretical and methodological bases of the research will be based on Mae Barbosa's (1998) Triangular Approach, Ivone Richter's (2008) aesthetics of everyday life, John Dewey's (2010) conception of experience, Guimarães and Chaud's (...) questions about handcrafts, among other researchers. The interlocution between education and local culture can constitute a space of possibilities for the development of artistic practices and the development of sensitive knowledge.

Keywords: Art. Culture and Education. Handcraft Practices. Fiandeiras de Hidrolândia.

¹ Miriany Maria da Silva é mestranda no ProfArtes Artes Visuais, pelo Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia. Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás e Especialização em Lato Sensu em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Goiano-Campus Avançado Hidrolândia. Professora da rede pública estadual no Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça. Tem experiência em Educação e Artes Visuais, interessa-se pelas manifestações populares e culturais. E-mail: mirianymaria@gmail.com



Introdução

Este trabalho discute a tecelagem artesanal como mediadora no ensino de arte e cultura em Hidrolândia-Goiás, cidade onde existe a tradição das tecelãs e fiandeiras que se reúnem há décadas, mantendo vivo esse conhecimento artesanal. Na primeira parte deste texto, trago a minha relação com essa arte, recorrendo à memória da minha infância com a ajuda de objetos relativos a esse fazer pertencente à minha família. Na segunda parte do texto, contextualizo o movimento das tecelãs na cidade de Hidrolândia, ressaltando formas como se organizam e a relação dessa arte com os poderes políticos locais. Na terceira parte, explico como esse tema se torna assunto para uma investigação de pesquisa de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa ProfArtes do Instituto Federal de Goiás. Nas considerações finais, aponto a importância do estudo para a minha docência e a expectativa dos resultados a serem alcançados.

Lugares da memória

Na minha infância, na casa da minha avó materna em Hidrolândia-GO, tínhamos o hábito de nos reunir à noite, na casinha do tear, onde havia alguns instrumentos de trabalho: a carda (Figura 1), a roda de fiar (Figura 2), o banquinho de descaroçar (Figura 3), o arco (Figura 4) e o jacá de algodão (Figura 5). Nós ficávamos ao redor do fogão a lenha e, enquanto os mais velhos conversavam, as crianças faziam a limpeza do algodão no descaroçador.

Nesses encontros, escutávamos a vovó relatar várias histórias. Essas lembranças da minha mais tenra infância permeiam minha memória, trazendo à tona um encantamento que envolve tanto o fazer quanto as narrativas dos mais velhos nas rodas de conversa, como forma de explicar a importância que a mulher desempenha nesse ofício.



Figura 1: Carda (acervo pessoal).



Figura 2: Roda de fiar (acervo pessoal).



Figura 3: Banquinho de descarçar. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/hCJ7XKdqHU97VK3c8>. Acesso em: 6 ago. 2022.



Figura 4: Arco. Disponível em: http://historiadeurandi.blogspot.com/2010_11_20_archive.html. Acesso em: 6 ago. 2022.



Figura 5: jacá de algodão. Disponível em:
<https://www.google.com/search?q=algod%C3%A3o&tbm.html>. Acesso em: 6 ago. 2022.

Essas imagens da minha infância, arquivadas em minha memória, remetem a um lugar valioso para muitos seres humanos: a casa. É na casa da minha avó, onde a família costumava se reunir, que essas memórias mais antigas estão presentes. Para todas as celebrações, os trabalhos artesanais se faziam presentes, como a tecelagem, a costura, as colchas de retalhos, o fazer bonecas de pano, dentre outros objetos. São lembranças de coisas simples, mas que ficaram retidas em minha memória pelo fato de que aquele era nosso ponto de encontro, o nosso lugar.

No livro *Poética do Espaço*, Gaston Bachelard (1978) discorre a respeito da casa e sua relação com a memória e com o imaginário. Sendo a casa o primeiro universo do ser, ela acaba ganhando valores oníricos. Todos os espaços de morada, aliados a lembranças, permitem a evocação do devaneio e a construção de imagens que remetem aos tesouros dos dias antigos, ou seja, da memória da infância. Em outras palavras, o filósofo francês está se referindo à casa carregada de encantamento, porque ela é uma construção imagética, uma projeção do inconsciente. Nesse sentido, a imaginação faz uso da casa, do lugar de abrigo, para a construção reconfortante de uma ilusão de proteção: “Ela torna um dos maiores poderes de integração dos pensamentos, lembranças e sonhos do homem” (BACHELARD, 1978, p. 201).

Ao falar de memória, recordo das histórias sobre os mutirões, treições (traições), que são expressões usadas para se referir aos trabalhos que seriam realizados na casa da



família de algum conhecido, de forma gratuita, solidária. Há uma diferença entre as expressões, embora ambas tenham o mesmo objetivo: o mutirão é organizado pelo dono do trabalho, oferecendo os preparativos, comidas, bebidas, etc. O convite para tal empreitada é realizado e bancado pelo anfitrião. No caso da *treição* (*traição*), os donos da casa são pegos de surpresa, é um amigo da família que organiza o acontecimento, e nas primeiras horas do dia são pendurados na porta da casa da família a ser *atraçoada* dois bonecos de pano representando o casal, que receberia a ajuda.

Nesses acontecimentos, os participantes chegavam cantando, com suas ferramentas sobre os ombros na casa dos *atraçados*. Os homens lidavam com os trabalhos externos e as mulheres, com os afazeres internos, fiavam, teciam, costuravam e bordavam. Os preparativos – comidas e bebidas – também eram oferecidos gratuitamente ao casal, pois eram pegos desprevenidos, e as atividades se encerravam ao final do dia com muita cantoria e danças.

As lembranças de antepassados ainda permanecem vivas nas mãos das mulheres fiandeiras. Conseguem ultrapassar a linha do tempo, revelando usos, costumes e tradições. O tear, os fusos e as rocas sempre permeiam histórias da infância, prendendo as lembranças a um tempo de esperança, cheio de devaneios.

Nos anos 80, minha mãe frequentava, como voluntária, um grupo de mulheres que se reuniam para costurar agasalhos para serem doados no inverno a famílias carentes. Esse grupo era liderado pela primeira dama municipal, Dona Maria Onésia de Araújo, conhecida como Dona Filhinha. Vendo a necessidade de obtenção de cobertores, Dona Filhinha resolveu reunir as fiandeiras do município e regiões circunvizinhas para realizar um mutirão, com o intuito de fiarem e tecerem cobertas para famílias que necessitavam, resgatando a tradição da ajuda mútua.

A notícia se espalhou pela cidade e região rural. Várias mulheres cederam suas cardas, rocas e teares para realização da tecelagem, com o objetivo de se reunirem para fiar e tecer cobertas para o frio que se aproximava. Até então, essas mulheres praticavam a tecelagem em suas casas. Essa ação deu início à tradição da realização de um encontro anual de artesãs. Respaldo nesse mutirão, que foi um grande sucesso, originou-se o Centro de Convivência dos Idosos (CCI), uma casa que tem como ponto encontros semanais para atividades das fiandeiras juntamente com os trabalhos desenvolvidos para a terceira idade. Nas terças-feiras, o encontro é voltado para tecelagem artesanal, e nas quintas-feiras as



peessoas se encontram para prosear e dançar nos “forrós dos velhos”, expressão utilizada por todos da cidade.

No contexto da tecelagem artesanal tradicional, quando uma família acumulava muito algodão colhido e não havia meios para fiá-lo sozinha, ela combinava um mutirão de fiandeiras. No dia marcado para a ação, as mulheres chegavam cedo trazendo seus instrumentos, como a roda de fiar, as cardas e o arco. Elas cantavam, contavam histórias enquanto acumulavam novelos de linhas fiadas pelas suas mãos. Esses eventos são uma forma de socialização e manutenção dos saberes têxteis tradicionais.

Infelizmente, a tecelagem das fiandeiras não recebeu a mesma atenção em outros mandatos municipais, e essa tradição passou a ser alvo de estratégias políticas para angariar votos. Há relatos de que, certa vez, uma primeira dama exigiu que as fiandeiras tecessem cobertas para o asilo de idosos da cidade. Após as eleições, como não foram reeleitos, buscaram todas as doações realizadas.

Atualmente, são poucas tecelãs que permanecem nesse ofício, mas reconhecem que realizam um trabalho importante e que essa tradição poderá perder-se com o tempo se os jovens não conhecerem essa cultura. Devido à pandemia do covid-19², os encontros semanais das fiandeiras no CCI foram suspensos em 2020, 2021 e nos primeiros meses de 2022. As mulheres que participam da tecelagem estão na faixa etária entre 55 e 80 anos de idade e possuem pouca escolaridade – uma vez que o trabalho era a prioridade para as famílias e o ensino escolar ficava em segundo plano. Muitas começaram a fiar e tecer ainda crianças aprendendo, com as mulheres de suas famílias.

A tecelagem é uma criação de uma trama de fios horizontais a partir do entrelaçamento com os fios verticais da urdidura; e a urdidura – ou urdume – é o conjunto de fios que ficam presos e tencionados, verticalmente, no tear. De acordo com Chevalier (2020, p. 954), “a tecelagem é um trabalho de criação, um parto”. Quando o tecido está pronto, a tecelã corta os fios que o prendem ao tear, como a própria parteira faz ao cortar o cordão umbilical do recém-nascido.

Sennett (2009) revela que são necessárias dez mil horas de experiência para termos uma artesã qualificada. Em vista disso, quando discutimos sobre artesanato, falamos de horas de estudo. O autor afirma que a habilidade artesanal requer um alto grau de aprendizagem.

² Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.



Logo, podemos afirmar que, ao olharmos um trabalho de tecelagem, como uma colcha bem tramada, com suas diversas cores e formatos, é fato que a artesã que a fez aprendeu a técnica, a arte e o conhecimento dos teares.

Feita muitas vezes no quintal ou em um puxado das casas, pode passar despercebido o fato de que, na tecelagem artesanal, existe um processo de ensino e aprendizagem da técnica de tecer. O processo desenvolvido pelas mulheres tecelãs nos lugares desta pesquisa ocorre por meio de uma educação não-formal e se dá, sobretudo, no cotidiano.

Tecendo saberes e visualidades com mulheres de Hidrolândia

De acordo com Maria da Glória Gohn (2009, p. 31), as práticas da “educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais”. Como aponta a autora, todos os projetos que visam “resgatar/trabalhar em campos da cultura local, acabam tendo algum tipo de impacto no entorno, sendo o maior deles o de caráter educativo – formam um saber, desenvolvem-se a consciência de pertencimento da comunidade local” (GOHN, 2009, p. 37).

Segundo Gadotti apud Gohn (2009, p. 32), “a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática”. As categorias espaço e tempo são variáveis, “pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas”. A educação não-formal está relacionada aos estudos culturais.

Ecléa Bosi (2004) apresenta uma profunda reflexão a respeito da memória e sua relação com a vida social. Para a autora, o progresso e o crescimento acelerado do capitalismo contribuíram para o apagamento da lembrança daqueles que viveram e se apoiavam em alguns suportes materiais como referência da memória: “Com a destruição desses suportes materiais da memória, a sociedade capitalista acabou auxiliando para o bloqueio dos caminhos da lembrança, arrancando suas marcas e apagando muitos de seus rastros” (BOSI apud SILVA, 2019, p. 313). E ressalta:

O velho não se contenta, em geral, de guardar passivamente que as lembranças o despertem, ele procura precisa-las, ele interroga outros velhos, compulsua seus velhos papéis suas antigas cartas e, principalmente, conta aquilo de que se lembra quando não cuida de fixa-lo por escrito. (BOSI apud SILVA, 2019, p. 54).



Como a substância da nossa existência é o tempo, a memória adquire importância extraordinária, sobretudo, para as pessoas mais velhas. Quanto mais tempo vivemos, mais nos constituímos em seres que têm mais passado do que presente. A maneira como vivemos o presente, a partir de vivências passadas, contribui para esclarecer o momento atualmente vivido. Para compreender determinadas experiências e orientarmos nosso agir, é necessário, muitas vezes, fazermos essa veiculação com a memória.

Como professora/artista, me questiono: jovens estudantes, tão envolvidos com aparelhos tecnológicos e o imediatismo da contemporaneidade, poderiam ser afetados pela escuta das narrativas, dos relatos orais das mulheres tecelãs? Poderia a convivência com a tecelagem promover uma reconexão com a prática da tecelagem presente na maioria das famílias? E por fim, qual o potencial da prática da tecelagem para desenvolver processos de criação artística nas aulas de artes visuais na escola?

As professoras Eliane Chaud e Leda Guimarães, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (campus Goiânia-GO), desenvolveram um projeto intitulado *Poéticas Compartilhadas: Saberes, Afetos e Comunidade de Vida* (2017), o qual busca práticas artísticas da comunidade que transformam e constroem a vida cotidiana. Junto com mulheres do bairro Itatiaia (Goiânia-GO), desenvolveram processos de criação artística colaborativas a partir de práticas cotidianas, como o crochê e o cuidado com as plantas.

Encontramos a seguinte reflexão em Caixeta e Ferreira (2020, p. 495):

(...) portanto, a artesanaria como produção de sentidos, assume-se também que essa ação revela elementos fecundos no que diz respeito à sua autoria, sua recepção e sua propagação. Assim, objetos produzidos no contexto da artesanaria são objetos calcados de valores estéticos, seja por sua forma e técnicas abordadas, seja por seu conteúdo histórico e cultural.

Dotados dessa reflexão é que nos apoiamos, novamente, no que Richter (2003) propõe enquanto vivência e experiência estética: as tendências do ensino da arte comungam para um movimento crítico contextualizado, atento ao fazer artístico e às experiências subjetivas resultantes desse gesto do fazer.

Esse saber fazer é uma essência na cultura local, mas está ausente no ensino de arte na escola. Para que os estudantes possam se identificar, será propício o contato com as mulheres fiandeiras e tecedeiras, para conhecerem e participarem da tecelagem artesanal.



Para tanto, eles precisam conhecer o conceito de cultura, alcançando a percepção atual desta e suas relações, como descreve Richter (2003, p.17):

A esse conceito foi também sendo incorporada a noção de que as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições, e de que todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação.

Ao se reconhecer no processo de formação, propõe-se que o estudante tenha conhecimento da sociedade em que está inserido, em qual cultura participa, quais territórios habita e tem direito à educação com base nesse pertencimento.

Nesse sentido, retomamos o pensamento de Richter (2003) quanto às questões que experienciadas pelos estudantes ao conviverem com as tecelãs e suas práticas artesanais; ao mesmo tempo, salientamos o interesse pelo trabalho com a estética do cotidiano apontado pela autora, para quem essa dimensão da estética do cotidiano visa ampliar o domínio do “conceito de arte”, alargando o “sentido mais limitado e excludente” para uma dimensão que comporta outros olhares, de modo ampliado, para a “experiência estética” (RICHTER, 2003, p. 24).

Richter chama de “microestética” a produção oriunda de individualidades e suas conexões afetivas, estabelecendo “uma relação entre os valores da ciência e os valores estéticos” (RICHTER, 2003, p. 23). Para ela, “É nesse ínterim que reside a preocupação com aquilo que é absorvido para se tornar reflexão. A artesanaria, nesse caso, torna-se mais que qualquer indicação temática ou curricular, um elemento conceitual capaz de transportar experiências de conhecimento”. Nesse sentido, o ensino de arte na escola precisa preservar a linha de encantamento do universo estético das crianças, para poder não somente contextualizar o ensino de arte em si, mas também contextualizá-lo em relação ao meio cultural e estético em que os estudantes estão inseridos.

Tenho como referência Dewey (2010), cuja filosofia centra-se principalmente em torno da experiência estética, que é intimamente ligada ao ato criador. Para o autor, a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência. O estético unifica o desenvolvimento “esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY, 2010, p. 125).



Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, lutando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão intercultural para o ensino da arte. Portanto, a proposta de ensino da arte e cultura na escola está baseada nos estudos da arte-educadora, que ressalta: “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento” (BARBOSA, 2008, p. 16).

A autora também afirma, e corroboramos, que “a Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (BARBOSA, 1998, p.13). Foi com o intuito de atingir esse objetivo que, com seu olhar atencioso e investigativo, foi concebida a Abordagem Triangular para o Ensino da Arte. Em suas palavras, a expressão Metodologia é conceituada pela construção de cada professor em sua sala de aula, e ela elegeu “o título de Abordagem Triangular porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (BARBOSA, 2010, p. 11).

A abordagem triangular atua sob três vértices do ensino/aprendizagem da arte: o fazer, apreciar e contextualizar, um conjunto de possíveis ações que interagem entre si e se correlacionam. Barbosa relata que a Proposta Triangular se opõe ao *Discipline Based Art Education* (DBAE), pois “este disciplina os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte”.

A autora explica que, com o passar do tempo, substitui história da arte por um dos objetos de estudo da arte: “ampliamos o espectro da experiência nomeando-a *contextualização*, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento [...] a vasto conjunto de saberes” (BARBOSA, 1998, p. 37-38).

Conforme Chamers apud Capra (2007, p.71) “ensinar arte hoje é ter o compromisso de construir um currículo que mostre aos estudantes que todas as culturas, sem exceção, possuem alguma forma de expressão artística internamente válida”, bem como chamar a atenção para a estética do cotidiano. Os dois temas direcionam a ampliação do conceito de arte:

(...) a estética do cotidiano no ensino das artes visuais supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente dessa forma é possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como “belas-artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, em contraposição à ideia de “artes menores” ou “artes populares”. (RICHTER, 2003, p. 24).



Ainda de acordo com a autora, o ensino de arte na escola necessita defender esse conceito de arte que os estudantes trazem do seu universo estético como ponto de partida para a contextualização em relação ao meio cultural e estético em que os estudantes estão inseridos. Pensando na tradição do tecer e no ensino da arte, ela comenta:

O grande desafio da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida (RICHTER, 2003, p.51).

É relevante destacar o pensamento da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie sobre os perigos de uma história única: ela nos convoca à reflexão sobre algumas narrativas tomadas como verdade absoluta em detrimento de uma variedade imensa de outras, ocultadas. Ao longo do tempo, aceitamos a imposição de que o artesanato e as artes manuais estariam relacionados tão somente à casa e às atividades domésticas femininas, deixando tantos meninos e rapazes distantes de um grande prazer criativo e estético, desvalorizando talentos artísticos em nome de sua desnecessidade.

A preservação do bem cultural, sobretudo imaterial, de acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2012), é importante que esse bem seja praticado pela população local. Ademais, é fundamental analisar como o bem cultural se manifesta, de que maneira é transmitido pelas gerações, quem são as pessoas atuantes na manutenção dessa tradição e os vários aspectos relativos à sua existência.

Neste sentido, conceituaremos tanto a cultura local como as outras e seus possíveis desdobramentos no processo de aprendizagem, tendo como base a arte e a estética que nos rodeia, as que estão presentes na memória.

Considerações finais

Urge olhar para a experiência dessas mulheres, aprender com elas e conceber essas experiências como formadoras de aprendizagens que criam e recriam. Ao abordar a



tecelagem como uma proposta artística pedagógica, penso que poderemos desconstruir preconceitos em torno do artesanato e das artes manuais, vistas como artes menores.

Essa pesquisa encontra-se em desenvolvimento, aguardando a apreciação e aprovação do comitê de ética; portanto, a investigação em campo será realizada a partir de agosto. As visitas dos estudantes aos pontos de encontros das fiandeiras e tecelãs, através das escutas, das observações e experimentações que acontecerão em campo é que subsidiarão nossas discussões e práticas em sala de aula.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril cultural, 1978.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

CAIXETA, Ana Paula Aparecida; FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Artesania como processo: o estágio curricular em Artes Visuais como espaço de observação e reflexão. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 485-509, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/103753/59195>. Acesso em: 09 jul. 2022.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente**. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHAUD, Maria; GUIMARÃES, Leda. **Poéticas Compartilhadas: Saberes, Afetos e Comunidade de Vida**. In: AMARAL, Lilian; ROCHA, Cleomar (organizadores). **Patrimônios possíveis: arte, rede e narrativas da memória em contexto ibero-americano**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em: <https://produção.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonios-possiveis/index.html>. Acesso em: 09 jul. 2022.

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

FRANZ, Terezinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.



GOHN, Maria Da Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**, v.1, n.1, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 06 ago. 2022.

GUIMARÃES, L. Arte, design e cultura visual do povo: uma conversa entre mulheres. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/74969>. Acesso em: 28 ago. 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN)
Patrimônio cultural: para saber mais. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, mar. 2012.

RICHTER, Ivone M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Miriany Maria; SILVA, Rogério Chaves. A Casa Como Espaço Inerente à Vida Humana: Imagens e Percepções Sobre Lugares de Memória em Hidrolândia-GO. *In*: SALES, Paulo Alberto da Silva; SILVA, Rogério Chaves da; SILVA, Sidney de Souza. (org.). **Ensino De Humanidades em Perspectiva**: Reflexões, Sobre Estratégias Pedagógicas, Cenários Educacionais e Cultura Regional. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. p. 308-330.



AS BRINCADEIRAS E O JOGO TEATRAL: UMA VIVÊNCIA LUDO PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Onira de Ávila Pinheiro Tancrede¹
Robson Corrêa de Camargo²

Resumo

Este estudo busca analisar o ato de jogar na perspectiva dos jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) e as brincadeiras no espaço escolar enquanto atividades ludo pedagógicas. Os jogos teatrais de Spolin constituem-se como uma metodologia improvisacional para a prática do teatro e do jogo para crianças, jovens e adultos. O objetivo é compreender como a prática de jogos teatrais, tal como estabelecidos pela diretora e autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994) poderá influir em uma metodologia de ação crítica na construção do ser humano. Tal pesquisa parte dos contextos que as crianças vivenciam em suas atividades cognitivas e sociais no processo de aprendizagem na escola pública e como esses jogos podem potencializar as experiências sociais e afetivas dos estudantes. Para tanto relacionamos ainda aos fundamentos teóricos apresentados por Lev Semiovitch Vigotski (1896-1934) e suas concepções sobre o desenvolvimento infantil, ao final de sua vida, em seu trabalho: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* [1984]1998.

Palavras-chaves: Educação; Jogos teatrais; Brincadeiras; Vivência.

Resumen

Este estudio busca analizar el juego en la perspectiva de los juegos teatrales de Viola Spolin (1906-1994) y los saltadores en el espacio escolar como actividades ludopedagógicas. Los juegos teatrales de Spolin constituyen una metodología de improvisación para la práctica del teatro y el juego para niños, jóvenes y adultos. El objetivo es comprender cómo la práctica de los juegos teatrales, establecida por la directora y autora estadounidense Viola Spolin (1906-1994), puede incidir en una metodología de acción crítica en la construcción del ser humano. Esta investigación parte de los contextos que los niños experimentan en sus actividades cognitivas y sociales, no en el proceso de aprendizaje en las escuelas públicas, y cómo estos juegos pueden potenciar las

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1997). Professora efetiva da rede estadual (2002) e da rede municipal (2006). Atualmente integra a equipe do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte da Secretaria de Estado da Educação em Goiás. E-mail: oniradeavila@gmail.com

² Professor do Programa de Pós Graduação Performances Culturais da Área Interdisciplinar da CAPES. Idealizador e fundador do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da UFG (Doutorado e Mestrado, 2012). Encenador e crítico de teatro, coordena a Rede Goiana de Pesquisa em Performances Culturais, financiamentos CNPQ, FAPEG, CAPES, FUNAPE. E-mail: robson.correa.camargo@gmail.com



experiências sociais y afectivas de los estudiantes. Para ello, también nos relacionamos con los fundamentos teóricos presentados por Lev Semiovitch Vygotsky (1896-1934) y sus concepciones sobre el desarrollo del niño, el final de su vida, en su obra: *La formación social de la mente: el desarrollo de procesos psicológicos* [1984] 1998.

Palabras llave: Educación; Juegos teatrales; Juguetes; Experiencia.

Introdução

Lev Semiovitch Vigotski nasceu em Orsha no ano de 1896 e faleceu aos 37 anos de tuberculose em Moscou no ano de 1934. Vigotski (1896-1934), em sua curta existência, deixou escritos os quais, anos após sua morte foram sendo publicados, apresentando questões importantíssimas ao desenvolvimento intelectual de crianças, sugerindo que esse desenvolvimento está pautado nas interações sociais que ocorrem a partir das suas vivências. Escritos estes proibidos de serem acessados entre 1936 a 1956 e que certamente sofreram intervenções de editores soviéticos. Desde 1984 seus escritos estão sendo traduzidos a nossa língua, com *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* em [1984]1998. Podemos enfatizar que um dos primeiros propósitos deste estudo é: “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, [1984]1998, p.27).

Sobre o desenvolvimento humano em seus estudos, Vigotski ([1984]1998), apresenta três aspectos que considera importantíssimos em relação aos seres humanos. Aspectos esses que se detêm em pensar quais as relações existem entre: “(1) os seres humanos e o seu ambiente físico e social?” (VIGOTSKI, [1984]1998, p.27), se dedica a refletir sobre como se estabelece o: “(2) relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade?” (VIGOTSKI, [1984]1998, p.27). E por último ele busca pensar “(3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?” (VIGOTSKI, [1984]1998, p.27). Pautadas nessas questões reflexivas sobre o desenvolvimento humano, buscamos pensar e analisar a relação dos jogos teatrais e as brincadeiras na escola partindo desses pressupostos apresentados por Vigotski em seus escritos sobre o desenvolvimento



humano, com ênfase nas brincadeiras em seu livro *Imaginação e criação na infância* [2004] 2018.

Esse artigo é fruto de estudos que estão sendo desenvolvidos sobre a obra de Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934) e suas concepções sobre o desenvolvimento infantil relacionando-os à prática de jogos teatrais, tal como estabelecidos pela diretora e autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994). Este estudo busca realizar uma reflexão sobre a prática dos jogos de Viola Spolin (1906-1994). Essa relação reflete sobre os jogos teatrais e as brincadeiras no espaço escolar com o intuito de desenvolver atividades ludo pedagógicas a partir dos contextos em que as crianças vivenciam, como as ações lúdicas, cognitivas e sociais no processo de aprendizagem dos estudantes. Conforme descreveu em seu texto *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*, em anotações feitas ao final de sua vida, considera-se que “o homem é um ser social” (VIGOTSKI, 2018, p. 90) e que, fora da “relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.” (VIGOTSKI, 2018, p. 90). Busca-se assim compreender como esse ser social, ao desenvolver atividades ludo pedagógicas no espaço escolar, potencializa suas experiências sociais e afetivas.

A princípio podemos dizer que o autor Vigotski (1896-1934) não faz distinção entre brincadeira e jogo, afinal, para ele, tanto um quanto outro são guiados pelas regras e pela imaginação. O que fica claro, quando o autor afirma que a: “brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras” (VIGOTSKY, 2008, p. 27), e ainda reafirma que, para ele: “Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras.” (VIGOTSKY, 2008, p. 27). Com essa afirmação apresentada em seu estudo *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2008) o autor deixa claro que em qualquer brincadeira existem sim regras, e que estas não são características apenas dos jogos de regras, sendo sempre permeadas pela imaginação.

É possível perceber que, em sua concepção, na “brincadeira a criança é livre” (VIGOTSKY, 2008, p. 36), pois “ela determina suas atitudes partindo do “eu”. Mas essa liberdade é ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido, pois ela age



partindo do significado do objeto.” (VIGOTSKY, 2008, p. 36). Assim quando a criança brinca, fazendo com que os objetos a sua volta ganhem outro sentido, como a tampa da panela que vira o volante do carro, ela está sim trabalhando uma imaginação, a partir de sua criatividade, em dar novos significados àquilo que até então era conhecido por “tampa da panela”. Entretanto, mesmo assim, a criança, traz em suas ações significados no próprio objeto, no caso ser circular e ter o formato semelhante a um volante de carro. Ao “dirigir” a criança traz permanentemente situações imaginárias pautadas nas regras que foram adquiridas por ela em suas vivências, com seus familiares e todos aqueles que compõem sua vivência social. A criança se apresenta repleta de significados naquilo que vive, imagina e sente. O que pode ser compreendido no estudo de Vigotski:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras (VIGOTSKY, 2008, p. 28).

Para que possamos compreender melhor a maneira como as crianças interpretam e vivenciam as brincadeiras e a suas respectivas regras, na perspectiva de Vigotsky, se faz necessário: “saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio”, encontrar ainda na “vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77), ou seja, para o pensador russo, tudo que acontece e que a criança vivencia em seu meio social, afetivo e cultural traz significações, que são inerentes em suas construções de suas experiências vividas. Podemos compreender a partir dos estudos de Vigotski (2008), que, na intrínseca relação entre imaginação e regra nas brincadeiras:

Se, no início, a tarefa do pesquisador era a de desvendar a regra oculta contida em qualquer brincadeira com situação imaginária, pois bem, recentemente, obtivemos a comprovação de que a chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade)



consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, **qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária**. O que significa, por exemplo, jogar xadrez. Criar uma situação imaginária. Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; "comer", perder peças, etc., mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida. Pensem na mais simples brincadeira de crianças com regras (VIGOTSKY, 2008, p. 28, grifo dos autores).

E essa situação demonstra aquilo que Vigotski (2008) denominou como “a evolução da brincadeira infantil” (VIGOTSKY, 2008, p. 28). Desse modo o que podemos salientar é que sim, as brincadeiras no espaço escolar são verdadeiras potências que vislumbram avanços nos estágios etários do desenvolvimento. Por exemplo, quando a criança se dispõe a brincar de uma situação imaginária, seja ser um professor(a), motorista, médico(a), construtor(a), ela segue regras que estarão de acordo com a personagem escolhida dentro de um contexto da realidade em que vive. Nessa perspectiva podemos pensar, que a criança quando brinca, ela tanto traz questões relacionadas à imaginação, bem como as regras. Uma imaginação que se porta em ação de acordo com as regras das brincadeiras escolhidas. E esses elementos imaginação, criação e regras são fundamentais tanto as brincadeiras como aos jogos. Pois a criança quando escolhe brincar, ela escolhe seguir sua imaginação guiada pelas regras, criando os mais variados papéis que são comuns aos jogos que elas jogam e nas brincadeiras que elas brincam. Embora não haja distinção nos textos de Vigotski ([2004]2018) sobre o brincar e o jogo.

Brincar para Vigotski ([2004]2018) é a oportunidade de aprender e expandir o aspecto da aprendizagem. Engana-se quem pensa que a brincadeira no espaço escolar é fonte apenas de descanso, entre as outras atividades escolares. Brincar é a grande oportunidade que a comunidade escolar, de maneira especial, os estudantes, têm para aprimorar essa maneira eficaz de proporcionar uma aprendizagem ludo pedagógica. Em que, podemos sim aprender brincando.

A brincadeira possibilita a criança uma estrutura que atente a diversas necessidades que são pertinentes a construção do saber. Uma vez que na situação do brincar a criança pode testar seu conhecimento, levantar hipóteses, tentar resolver



problemas, bem como construir realidades de acordo com aquilo que ela entende que seja importante pensar e transformar. São vivências significativas na construção da aprendizagem das crianças no espaço escolar, que poderão reverberar em outros espaços sócio culturais. Importante apresentar à reflexão sobre vivência apresentada por Vigotski (2018), em que ele diz que:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Importante oportunizarmos vivências lúdicas aos nossos estudantes, para que possamos compreender sua relação com as situações que os rodeiam. E essas vivências podem ocorrer a partir de brincadeiras, jogos teatrais, situações que corroborem ao ato de criar histórias, faladas, escritas e ou dramatizadas.

Apresentada as questões relacionadas à brincadeira, de acordo com os estudos de Vigotski [2004]2018, sigamos nossos estudos nos aprofundando nas questões relacionadas às regras e a imaginação presente também nos jogos teatrais. E para compreender como os jogos teatrais desenvolvidos no ambiente escolar podem potencializar a participação e compreensão dos estudantes no processo de conhecimento e de como essa participação reverbera em uma metodologia de ação crítica, trazemos os estudos estabelecidos pela diretora e autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994), que constituiu uma metodologia improvisacional, para a prática do ensino de teatro para criança, jovem e adulto. Para Viola Spolin ([1963]2008):



O jogo é uma forma natural de (trabalho em) grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessária para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - e este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, [1963]2008, p. 4).

Claro que trabalhar em grupo, assim como resolver problemas, são características marcantes no jogo teatral assim como nas brincadeiras, que também “reside a maior preciosidade da encenação teatral da criança, que fornece prova e material para os mais diferentes tipos de criação infantil” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.99). Importante lembrar que o “que aproxima a criança da forma dramática é a relação desta com a brincadeira.” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.99). Isso por que:

As crianças criam, improvisam ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida. A preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnicas das crianças (VIGOTSKI, [2004]2018, p.99).

As crianças impulsionadas pelo ato de criar, “desenham, modelam, recortam, costuram e, de novo, todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo como partes de uma ideia comum que as inquieta” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.99). A brincadeira tem uma grande importância na vida das crianças. Muitas questões referentes à sua formação são trabalhadas em uma brincadeira como, por exemplo, aquilo que ela pensa sobre o mundo e sobre as coisas que acontecem ao seu redor. Desta maneira, atividades cognitivas, afetivas e sociais são postos em jogo nas brincadeiras.

Segundo Vigotski em seu livro *Imaginação e Criação na infância*, no capítulo *A criação teatral na idade escolar* [2004]2018, muitos pedagogos eram completamente contra e desfavoráveis às criações teatrais pelas próprias crianças, pois naquela época eles: “apontavam o perigo que essa forma tem para o desenvolvimento prematuro da vaidade e do comportamento artificial das crianças” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.100).



Neste caso as principais críticas giravam ao fato de que as crianças, pudessem reproduzir cenas do teatro adulto, e ou então iniciar seus afazeres teatrais com textos literários não apropriados a elas, ou quem sabe, “decorar falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança” ” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.100), pois segundo o autor os pedagogos compreendiam que o texto literário: “engessa a criação infantil e transforma a criança e um transmissor de palavras alheias encadeadas em um texto” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.100).

O que por certo não causa compreensão nem em quem faz, e nem nas crianças que assistem a cena. E concluímos que uma peça teatral, criada, vivenciada, ensaiada pelas crianças tem um imenso grau de entendimento tanto por quem faz, quanto por quem atua, por que segundo o autor: “Eis porque estão bem mais próximas da compreensão infantil as peças compostas pelas próprias crianças ou produzidas e improvisadas por elas ao longo do processo de criação.” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.100).

Viola Spolin [1963]2008 também enxerga essa possibilidade de criação teatral, a partir, dos jogos teatrais, em que a autora afirma que: “os jogadores tornam-se ágeis, alerta, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos” (SPOLIN, [1963]2008, p.5). Podemos perceber que tanto para Vigotski ([2004]2018) quanto para Spolin ([1963]2008) a criação infantil é um vasto campo que potencializa o fazer dramático. Uma vez que a “capacidade pessoal para se envolver com os problemas do jogo e o esforço despendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele provoca, determina a extensão desse crescimento” (SPOLIN, [1963]2008, p.5).

Os jogos são atividades sociais que demandam esforço para atingir seus objetivos, seja correr atrás da bola, seja ninar uma boneca. Em ambas as situações há um grande profundo envolvimento afetivo e cognitivo em interagir com a situação proposta pelo jogo. Neste caso podemos perceber que, “ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente” (SPOLIN, [1963]2008, p.4), uma vez que, “está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo de maneira que escolher” (SPOLIN, [1963]2008, p.4). Essa liberdade faz com que o processo seja fundamental no jogo, quando a proposta for à criação de uma cena teatral. Assim brincadeira e jogo teatral se unem em volta a uma ação em comum que é a ação criativa. Considerando que o principal fator nesta situação é que o mais “importante não



é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação desta imaginação” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.100).

Bem se sabe, que temos muitos espetáculos teatrais, feitas por e para as crianças. Mas o que devemos considerar sempre é que na “verdadeira encenação teatral infantil, tudo - desde as cortinas até o desencadeamento final do drama – deve ser feito pelas mãos das crianças” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.100), porque essa vivência das crianças com os elementos constitutivos do teatro, a partir de sua realidade podem validar a cena, “e somente assim a criação dramática adquire para elas todo o seu significado e toda a sua força” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.100).

Sabemos que Vigotski [2004]2018 não fazia distinção entre jogo e brincadeira, como já foi dito anteriormente, mas percebia a grande ligação entre espetáculo e brincadeira, assim podemos ver que o:

Tal espetáculo-brincadeira está muito próximo da dramatização, tão próximo que frequentemente as fronteiras entre um e outro apagam-se. Sabemos que alguns pedagogos introduzem a dramatização com método de ensino pelo tanto que essa forma ativa de representação por meio do próprio corpo responde à natureza motriz da imaginação infantil (VIGOTSKI, [2004]2018, p.103).

Jogos teatrais: A experiência ludo pedagógica na construção do espetáculo.

Neste momento do estudo, trago um relato de experiência para relacionar ao que está sendo discutido aqui. Em 2003 eu começo a atuar como contrato temporário na Escola Estadual de Arte Veiga Valle, na Avenida Universitária, no setor Universitário, parte central da cidade. Contudo, apenas no ano seguinte, em 20 de fevereiro de 2004, fui efetivada na rede estadual de educação. A Escola de Arte Veiga Valle, já em 2015, se torna o Instituto Tecnológico de Goiás Artes Basileu França (ITEGO), uma instituição pública estadual que oferta à comunidade cursos livre nas cinco áreas das artes, sendo elas: artes visuais, circo, dança, música e teatro. Os cursos, praticamente gratuitos, são oferecidos tanto para crianças a partir dos quatro anos de idade como para adultos e idosos. Permaneço nessa instituição entre os anos de 2003 a 2018.

Apresento aqui diretamente minha experiência nas aulas com jogos teatrais e as brincadeiras com os estudantes (9-13 anos) no ITEGO em Artes Basileu França



estabelecendo as possíveis relações com os aspectos metodológicos dos jogos teatrais elaborados por Viola Spolin ([1963] 2008) na construção dos espetáculos. Nele apresento de que forma o conhecimento sobre jogos teatrais elaborados por Viola Spolin ([1963]2008) e brincadeiras elaboradas por Vigotski [2004] 2018, podem compor a construção do que Vigotski [2004]2018 chamou de “espetáculo-brincadeira” (VIGOTSKI, [2004]2018, p.103).

Nos primeiros dias de aula, no mês de janeiro do ano de 2018, com todos os matriculados na turma de teatro, em que as aulas aconteciam aos sábados a partir das oito horas da manhã até às doze horas, sentamos em roda, para as apresentações formais, sobre, quem somos, de onde viemos e o que viemos fazer naquele lugar. Depois começamos a falar sobre nossos desejos sobre o que apresentaríamos como forma de encerramento das atividades daquele ano. Naquele ano tínhamos estudantes que nunca tinham feito teatro, assim como tínhamos estudantes que adivinham de outras turmas de teatro do próprio Instituto Basileu França, que tinham experiência com aulas de teatro e apresentações.

Depois de muitos jogos teatrais, sobre onde (lugar), quem (personagem) e o que (ação). Chegamos à decisão em montar um espetáculo que falasse sobre os quatro elementos na natureza (terra-fogo-água-ar). Uma história que envolvesse todos os dezoito estudantes que compõem a turma, desta forma, dividiu-se a turma em quatro grupos, um grupo para cada um dos elementos. Cada grupo criou uma cena para compor o espetáculo, que mais tarde seria lapidada por todos que compuseram essa construção cênica. E começaríamos assim a desenhar o espetáculo *As Margens do Ser...Tão*.

Em síntese o espetáculo intitulado *As Margens do Ser...Tão* trouxe uma história repleta de suspense, aventuras, amor e diversão, em que mostra como o ser humano pode ser tão frágil e ao mesmo tempo forte, rodeado pelos quatro elementos água, ar, terra e fogo. O ser humano busca completar-se constantemente de maneira simples, porém sublime através do amor que brota em seu coração desde criança, em que a pureza e a curiosidade se mesclam entre lendas e realidades mergulhadas em suas próprias emoções sem perder sua alegria nas margens do ser humano, que é tão sublime, com marcas fortes de dor, mas que nunca perde suas crenças em dias melhores de um grande amor.



O espetáculo *As Margens do Ser...Tão* era composto por dezoito estudantes, entre eles quatorze meninas e quatro meninos. Os figurinos, acessórios de todos (as) os (as) atores/atrizes foram criados e elaborados de acordo com as possibilidades de cada um dos (as) estudantes/atores/atrizes, depois de diversos ensaios, conversas, discussões sobre a estética do espetáculo, buscamos unir nossos desejos, as nossas realidades, sem perder o encantamento criado pelo espetáculo. Também recorremos aos figurinos oferecidos pela escola, que estavam disponibilizados na sala de figurino, para aqueles (as) estudantes que não estavam conseguindo concretizar seus anseios, sobre a produção de suas personagens. Podemos destacar que, toda a construção cênica de figurinos, maquiagem, cenário, objetos de cena teve a constante participação dos (as) estudantes/atores/atrizes.

A sala era repleta de estudantes artistas que adoravam cantar, dançar, desenhar e interpretar e muitos desejavam expressar essa vontade de mostrar através do desenho um pouco do que tínhamos em nosso espetáculo, então os estudantes trouxeram ideias e desenhos feitos em casa. Depois marcamos um dia durante o ensaio, para que pudéssemos colocar essa ideia no papel. Neste dia, todos deram ideias, sugestões sobre o que deveria estar no cartaz de divulgação. Chegamos à conclusão que os quatro elementos e os personagens que compunham o espetáculo eram o mais apropriado. Com a aceitação do grupo dessa então ideia. O cartaz foi concretizado e enviado a produção da escola para que fosse divulgado nas redes sociais.

Esse foi o último trabalho que realizei na escola, pois nesse ano em primeiro de dezembro de 2018, me despeço da escola e dos estudantes com um grande aperto no coração, depois desses quinze anos, mas com certeza de dever cumprido. Ao longo desses anos, foram quinze espetáculos, que foram realizados como parte do encerramento dos formandos em teatro infantil FIC (Formação Inicial em Teatro). Ao completar 13 anos passavam para outras turmas da FCT – (Formação Continuada em Teatro), que recebia os estudantes com 14 anos. Nessa trajetória pude criar junto com os estudantes, bem como também, dirigir os quinze espetáculos, sendo eles: *A Menina Que Buscava o Sol* (2004); *O Judas em Sábado de Aleluia* (2005); *O Tesouro da nau Catarineta* (2006); *Hoje tem espetáculo: No país dos Prequetés* (2007); *Pra que serve?* (2008); *A roupa nova do Rei e o Médico a força* (2009); *Mundo dos Baobás* (2010); *Ecos* (2011); *Catamarã* (2012); *Te conto em conto* (2013); *Revolução de Seda* (2014); *Sonho do Fogo* (2015); *Jardins*



(2016), Verona (2017) e *As Margens do Ser...ção* (2018). Espetáculos que constam nos arquivos físicos e digitais do ITEGO em Artes Basileu França.

Considerações finais

Neste estudo trouxe o espetáculo *As Margens do Ser...ção* (2018), por que condiz com tudo aquilo que Vigotski [2004]2018 e Spolin [1963]2008 propõem como uma forma dramática possível para a criação infantil. Essa opção em delimitar alguns aspectos do espetáculo mostrou-se importante também por significar o fim de um ciclo, nesta escola. Porém, é preciso assinalar que os outros espetáculos por mim conduzidos, também tiveram grande importância na construção teatral, uma vez que todos eles focaram mais no processo (individual e coletivo) do que no produto. A partir de 2010, com o início da Mostra Teatral Desaguar, começamos a focar em material novo, com temáticas que surgiram com o envolvimento de todos os estudantes, baseados nas brincadeiras e na estrutura dramática dos jogos teatrais, sobre onde (lugar), quem (personagem) e o que (ação). Aqui, encontramos um método mais dialético na constituição do fazer teatral e abrimos o diálogo efetivo com os sujeitos-estudantes.

Referências

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963] 2008.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Publicada em Junho de 2008, p. 22-36.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1984]1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico. 4ª reimpressão 2018. Tradução e revisão de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, [2004] 2018.



_____. Quarta aula: a questão do meio da pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73-91.



Teatro como ocupação dos espaços alternativos da escola: uma análise das potencialidades transformadoras

Paula Carina Kornatzki França¹

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre formas de ensinar teatro na escola de ensino fundamental referenciando-se em espetáculos teatrais e pesquisas que se inserem em espaços não convencionais. Por meio da pesquisa bibliográfica elaborarei a fundamentação teórica e posteriormente será desenvolvida a pesquisa de campo. O diário de campo sobre as aulas de teatro em espaços alternativos da escola será analisado à luz de autores como André Carreira, Marc Augè e Miwon Kwon. Minha premissa de trabalho é que realizando aulas de teatro em espaços alternativos da escola podemos provocar a ressignificação dos espaços, buscando uma ação política e educativa para a liberdade e criação de novas formas de ver o mundo.

Palavras-chave: teatro, escola, não lugar, espaços, cotidiano.

Abstract

This research aims to reflect on ways of teaching theater in elementary school referencing theatrical shows and research that are part of unconventional spaces. Through bibliographic research I will elaborate the theoretical foundation and later the field research will be developed. The field diary about the school's alternative space theatre classes will be analyzed in the light of authors such as André Carreira, Marc Augé and Miwon Kwon. My premise of work is that by conducting theater classes in alternative spaces of the school we can provoke the resignification of spaces, seeking a political and educational action for freedom and creation of new ways of seeing the world.

Keywords: theater, school, not place, spaces, everyday life.

Introdução

¹ Orientanda do Prof. Dr. André Carreira no Mestrado Profissional de Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Joinville – SC.



Nesta pesquisa buscarei alternativas para expandir o fazer teatral na escola de ensino fundamental em que leciono e colaborar com as discussões acerca da pedagogia teatral. Diante da carência de espaços construídos especificamente para realizar exercícios teatrais, pretendo utilizar os espaços alternativos, ou seja, qualquer espaço, como o refeitório, o banheiro, o jardim ou os fundos para a prática teatral. A alternativa à falta de espaço para fazer teatro que impede e dificulta a realização de espetáculos de sala, não impede que haja uma perspectiva que tenha seu foco na ressignificação dos espaços, buscando uma ação política e educativa, que tome os espaços escolares apropriando-se deles da maneira que a linguagem necessitar.

O contexto da minha pesquisa é a minha prática de ensino de Artes em uma escola da região de Pirabeiraba, município de Joinville. Esta escola está localizada em uma região com área de preservação ambiental (APA) onde passa o rio Cubatão que abastece com água potável 75% da cidade de Joinville. A Escola Municipal Professor Francisco Rieper está localizada na Estrada do Pico, número 48. Possui parque com brinquedos infantis, biblioteca, refeitório, quadra esportiva coberta, sala de professores, três salas de aula, secretaria, cozinha, depósito, banheiros e acessibilidade. A comunidade é composta por famílias de origem branca, em sua maioria, com boas condições financeira, cultural e social. Algumas famílias cultivam a lavoura, outras a criação de peixes, e outras conquistam sua renda na indústria.

E a escola mantém a ordem, a disciplina e a obediência com a ritualização do uso dos espaços. Cada espaço pressupõe um ritual de uso que deve ser aprendido e obedecido. A escola, em sua estrutura física, possui uma planta funcional pressuposta pelas concepções dos adultos. Esta estrutura física também é formadora, ou seja, forma cidadãos. Assim, todas as pessoas tem expectativas quanto aos espaços dados e adequados para realizarem suas funções, ao passo que estas são condicionadas pelos espaços. A escola como instituição governamental zela pela ordem e pela higiene. O espaço escolar acolhe a todos e todas, mas visa fornecer o bem-estar e não permite a expressão de quem frequenta. É um espaço “neutro” e funcional.

As premissas filosóficas que me guiam nesta jornada envolvem o conceito de “Educação Menor” e a “Decolonialidade”. Entendendo que existem relações dialéticas entre teoria e prática e entre forma e conteúdo, vejo que meu objetivo de pesquisa vai de encontro às necessidades contemporâneas e humanas de democracia e crítica às relações de poder.



Este projeto, ao questionar os espaços escolares estabelecidos, incentiva a questionar e reinventar hábitos e costumes que sustentam o poder e a cultura hegemônicos.

Gallo relaciona o conceito de literatura menor, cunhado por Deleuze, com educação menor, afirmando, então, que “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2016, p. 65). De forma ampla, a pesquisa sobre teatro em espaços alternativos da escola seria uma ação micropolítica, que age e proporciona rachaduras nas estruturas do poder hegemônico.

Com o teatro em espaços alternativos da escola inserimos a ficção que pode criar rachaduras na formalização dos espaços, processos estes que geram novas maneiras de ver e pensar os espaços habitualmente utilizados com rituais rotineiros. Ao questionar os espaços escolares estabelecidos criamos a possibilidade de questionar e reinventar hábitos e costumes que sustentam o poder e a cultura hegemônicos. A prática teatral, com seus exercícios, jogos e processos poéticos, inseridos na rotina escolar caracteriza-se por uma ação micropolítica de resistência à cultura hegemônica.

A ação micropolítica da educação menor conversa também com o conceito de colonialidade/Decolonialidade. Pois, há que se levar em conta que a história da América Latina se reflete em nosso cotidiano escolar, na forma de modernidade colonial e suas tendências, já que “... a modernidade é definida, segundo Aníbal Quijano, como a expansão do capitalismo em escala mundial, tendo sua fonte na descoberta da América e na colonização (Quijano, 1992 *apud* Bisiaux, 2018, p. 647). Comprovação disto é a influência de órgãos como Banco Mundial na elaboração da Nova BNCC. Assim, entendo que a escola é uma instituição colonial, pois visa manter o *status quo* da sociedade moderna, de modo que corporifica um projeto pensado por adultos, de classes altas e brancos.

O termo que escolhi usar para denominar outros espaços que não a sala de aula é “espaços alternativos da escola”. Percebo a possibilidade de o espaço suscitar temas polêmicos com os quais é necessário lidar com cuidado. Minha hipótese é de que o teatro em espaços alternativos favorece a discussão de temas mais ligados à realidade imediata dos integrantes da experiência. Um lugar para falar. Um teatro menos ilusionista, e mais ligado às questões reais e atuais da vida dos estudantes. O espaço teatral de palco convencional permite que a fantasia leve o discurso para lugares idealizados e hegemônicos, longe da realidade, menos polêmicos e mais seguros. Badiou fala “que o real é o ponto impossível da formalização” (Badiou, 2017, p.30), a parte impossível de algo, aquilo que vai além da



formalização, como por exemplo, a igualdade para o capitalismo, e afirma que o comunismo é a realidade do capitalismo, sendo assim, o real causa uma cisão naquilo que é formalizado. Destarte, relaciono este pensamento ao ambiente escolar: a sala de aula como o espaço formalizado, onde ocorre a educação formalizada, sendo a realidade todos os outros espaços da escola.

O objeto principal desta pesquisa é produzir uma experiência que discute o espaço da escola – da minha escola em particular – como lugar para a prática artística. Por isso, o foco do processo é realizar uma experiência de criação a partir da perspectiva do *site-specific*. A partir disso pretendo problematizar o fazer teatral na educação, confrontando conceitos como “teatro de rua” e “arte *site-specific*” na perspectiva de configurar a experiência do teatro em espaços alternativos da escola. Farei uma sondagem das sensações, opiniões e impressões de que a comunidade terá a partir do projeto. Vou verificar, por meio de questionários e entrevistas, o nível de aceitação, aprovação e desdobramentos dos espetáculos com crianças. A observação dos efeitos que a prática pode causar na comunidade escolar vai indicar diversos aspectos a serem analisados nesta pesquisa.

A utilização de espaços alternativos da escola, ou seja, espaços que não são construídos para o uso da aula, pode ser muito estimulante à criação e ao aprendizado. Neste processo de pesquisa em que busco uma educação como acontecimento, o espaço alternativo pode ser facilitador de acontecimentos. Há necessidade de preparar situações em que o acontecimento é favorecido. O uso de um espaço alternativo pode causar no grupo a sensação de insegurança, instabilidade e transgressão. Tal sensação contrapõe à rotina segura e entediante de um planejamento assegurado pelas condições do ambiente. Os corpos não estão habituados ao uso de espaços alternativos, então, os movimentos precisam ser observados, ou corre-se riscos. O planejamento da aula que conta com os imprevistos deixa o grupo em estado de alerta. Este momento estimula a criatividade e convoca a solução de atuação de cada integrante do grupo.

Reflexões sobre o espaço escolar



Pensar o espaço escolar, como professora, implica desafiar os parâmetros definidos pelo poder institucional e pelo cotidiano administrativo de cada unidade. Tal espaço é estruturado de forma a garantir primeiramente as condições de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que justifica a estrutura das instituições escolares é a garantia tripla de segurança, higiene e nutrição. Isto nos ajuda a entender como o poder político se manifesta nas diversas formas estruturais da instituição escolar justificado por discursos em voga, desta forma governando e moldando as futuras gerações, garantindo a cultura e a governabilidade para longas perspectivas temporais.

O tempo e o espaço da aula de arte são bastante limitados. Na Rede Municipal de Ensino de Joinville o ensino fundamental possui apenas uma aula de 48min. de arte por semana. Poucas escolas possuem sala ambiente de arte, palco ou sala de dança. Comparando-se aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática que possuem carga horária de cinco a sete aulas semanais, a aula de arte aparece com pouca relevância. Os potenciais humanos cultivados pelo ensino de artes são menos apreciados neste tempo em que apenas a compreensão racional e objetiva é privilegiada.

Para ter um entendimento sobre o espaço escolar, busco em Damato Mendes que diz:

“Não há espaço em si. Todo o espaço é correlativo ao conjunto de forças que formam os limites de seu(s) plano(s) e seu(s) tecido(s). Toda atualização do plano de imanência é também criação de espaço, sendo o espaço, portanto, essencialmente criado, é também parte da máquina, peça na engrenagem das forças. Não há acontecimento que se dê fora do espaço e todo espaço é também acontecimento. Portanto, pensar o espaço-tempo, seja por meio de uma aula, um texto literário, uma performance, música, pintura, ou qualquer outra expressão artística, é pensar também nas configurações do poder, seus limites e resistências em cada Estrato.” (Damato Mendes, 2019, p.28-29)

O autor também defende que a arte utilize sua força inerente de criar significados e significantes como estratégia na construção de espaços-tempo e relações de identidade (Damato Mendes, 2019). Mesmo momentâneos, estes processos artísticos na escola estimulam a comunidade escolar a gerar e desenvolver a cultura, porque ocupa e gera territórios com corpos, matérias e narrativas.

O teatro como arte *site specific* para a resistência à tendência institucional de transformação da escola em não-lugar



Há a necessidade de apropriar-se dos espaços e criar cultura. Ampliar o uso dos espaços ampliando assim a cultura já que sem território não há cultura. Nós humanos criamos cultura no ambiente que habitamos. Porém, contraditoriamente, a sociedade humana disputa poderes e dominações entre si, entre grupos e indivíduos. Isto nos leva a nos organizarmos sob as regras de instituições. Assim, indivíduos e grupos sociais precisam se adaptar às regras institucionais, perdendo a autonomia na criação e elaboração cultural de seus ambientes de vida.

O que chamo aqui de território institucionalizado, está relacionado com o conceito de não lugar desenvolvido por Marc Augé no livro *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade* cuja 1ª edição foi em 1992. Nele, Augé elabora um entendimento antropológico sobre a supermodernidade, que seria o período histórico no qual vivemos. Mostra como os espaços institucionalizados se integram no circuito mercadológico que os governa. Como estes espaços ganham características e normas consideradas neutras e únicas, de modo que possam ser habitados e consumidos por qualquer pessoa proveniente de qualquer parte do mundo. Ele cita como exemplo os hotéis, rodovias, aeroportos e shopping centers.

Para entender o significado de não lugar, é preciso definir o que é lugar. Tal compreensão está ligada à cultura humana gerada ao habitar a terra. Augé (2012) afirma que

...o dispositivo espacial é, ao mesmo tempo, o que exprime a identidade do grupo (as origens do grupo são, muitas vezes, diversas, mas é a identidade do lugar que o funda, congrega e une) e o que o grupo deve defender contra as ameaças externas e internas para que a linguagem da identidade conserve um sentido. (Augé, 2012, p. 45)

Ou seja, os elementos que compõem e definem lugar estão ligados à história e fundamentam a congregação de um grupo. Lugar, assim, é definido por história e relação, aspectos que contam a trajetória do grupo fundante e habitante, e o definem enquanto sociedade. O lugar é um território que proporciona identidade e relação por meio da história.

Os sinais e elementos que compõem um lugar não são fabricados por projetos como aqueles forjados com intensões mercadológicas por indivíduos que se destinam a outros que não fizeram parte de seu projeto. Lugar é construído pela experiência de um grupo, que o forja conforme as necessidades práticas e simbólicas impostas pela realidade imediata. É passível de impressão de memórias nele. É o que Augé chama de lugar antropológico:



Reservamos o termo “lugar antropológico” àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. (Augé, 2012, p. 51)

Um lugar antropológico, por mais que pareça coeso, com sua história única, apresenta contradições. Pois a história é construída ao longo do tempo de forma dialética, e, como mudam as estações do ano, as necessidades e rituais também são modificados. A conjugação do tempo e espaço inscrevem no lugar antropológico a sua singularidade. Afirma Augé “o lugar é necessariamente histórico a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima. ... O habitante do lugar antropológico não faz história, vive na história” (Augé, 2012, p. 53).

Podemos compreender que lugar é lugar antropológico e suas características singulares são definidas pela conjugação de identidade e relação que compõem sua história. Assim, enquanto professora-pesquisadora e habitante da escola, me pergunto sobre como me inserir na história do lugar (ou não lugar) escolar e como, inserida na história da escola, crio, estabeleço e reelaboro relações e identidades.

Ainda nos resta analisar o conceito de não lugar e identificar algumas de suas características na escola em que pretendo atuar. Segundo Augé “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar” (Augé, 2012, p.73). Esta definição parece simples, no entanto, podemos entender ainda que o não lugar também é caracterizado por neutralidade, isolamento, padronização e funcionalidade. Em especial, esta última característica justifica a reificação do espaço e a retirada de qualquer vestígio cultural identitário singular que possa defini-lo. Os não lugares são produtos da época atual, descrita por Augé (2012) como supermodernidade, e afirma que a tendência é voltar-se para a “individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero (Augé, 2012, p.74).

A escola como um todo, ou uma escola específica pode ser avaliada como possuindo ou não características de lugar de maneira gradual. Levando em conta que não há um não lugar caracterizado pela pureza do conceito, a escola, como um todo é caracterizada de forma complexa. Os diversos espaços e tipos de pessoas que a habitam podem ter objetivos diferentes. Portanto, uma escola pode possuir espaços configurados como lugar e espaços



não lugar, e como o autor afirma, o não lugar “nunca existe sob uma forma pura; lugares se recompõem nele” (Augé, 2012, p.74).

Espaços como pátio, corredor, quadra esportiva ou multiuso e até mesmo salas de aula podem ser considerados não lugares desde que sejam configurados com características padronizadas pela metragem, cor, textura, dimensão, regras e não permitam a inserção de elementos singulares de identidade e relação. Tal realidade se mostra cruel, pois não permite a expressão democrática do grupo humano que o habita. Ou seja, as crianças não são consultadas sobre o projeto dos espaços e nem sobre como conviver nele.

Explorar os espaços escolares para a construção artística me levou a buscar formas de compreendê-los. Por outro lado, surge a necessidade de verificar, na história da arte, momentos em que o espaço, o lugar e o ambiente se tornam o elemento essencial para a elaboração artística. A teoria que surge a partir de obras realizadas em espaços não convencionais como a galeria e o museu é denominada *site-specific*. Miwon Kwon escreveu o livro *One Place After Another: site-specific art and locational identity* em 2004, onde define e exemplifica a tendência da arte contemporânea de expressar as relações com lugares, com pessoas, objetos e meio ambiente, e como extrapola a barreira do tempo-espaço físico, o que levou ao surgimento de terminologias como *site-oriented*, *site-conscious*, *site-responsive* etc.

A arte *site-specific* é uma denominação provinda das artes visuais que classifica trabalhos relacionados ao ambiente. É quando uma obra foi feita para determinado ambiente e relaciona-se com ele incorporando-o e/ou transformando-o. Pertence à tendência contemporânea que busca aproximação entre arte e a vida cotidiana das pessoas. A arte *site-specific* surgiu a partir dos desdobramentos da arte minimalista e da *land art*. Para Miwon Kwon (2004) um trabalho de *site-specific* é um evento ou objeto artístico que se insere em um contexto ambiental voltado para a experimentação singular e imediata de cada pessoa que o frequenta, como afirma a autora:

...site-specific art initially took the site as an actual location, its identity composed of a unique combination of physical elements: length, depth, height, or parks; existing conditions of lighting, ventilation, traffic patterns; distinctive topographical features, and so forth. (...) site-specific art, whether interruptive or assimilative, gave itself up to its environmental context, being formally determined or directed by it. (Kwon, 2004, p. 11)

É a ocupação artística que faz com que o espaço seja transformado em um *site-specific*. Durante a sua realização, é a obra que define o espaço, isso é, o transforma em arte. Por isso



as ações artísticas são modos de resistência aos modelos da escola como não lugares, pois cria relações, identidade e história. Então pode-se entender a ação da arte no espaço da escola como uma forma de resistir à tendência de transformação da escola em um não lugar.

Por outro lado, ao transgredir os espaços convencionais, quais as possibilidades de leitura e fruição do trabalho artístico? Na escola, os trabalhos artísticos são realizados e expostos em espaços como: corredor, pátio, paredes e quadra de esportes. Realizar exposições em outros tipos de espaços como os fundos, o banheiro ou os degraus da escada seria transgressor ao hábito. No entanto, a potencialidade do ato transgressor de espaço convencional é mais ampla do que isto. Quando arte escapa do espaço neutro do pátio e corredor (não lugares) potencializa o próprio sentido, porque passa a instigar a curiosidade sobre os motivos que levaram os/as autores/as a realizar a transposição. A forma final da arte transgressora também necessita mudanças, pois as relações com o ambiente passam a interferir nesta forma.

Kwon (2004) explana que a arte *site-specific*, em sua origem, explorava diretamente a relação entre obra e ambiente necessitando ser completada pela presença do/a espectador/a. Este sentido estava ligado ao movimento de ruptura que a arte *site-specific* realizou. No entanto, a nova vanguarda apontou para novas potencialidades estéticas relacionais como as entre: obra e instituição; obra e contexto de origem; visão de sujeito cartesiano e fenomenológico; obra e sistema econômico. Estes princípios relacionais, associados à tendência original de adequar-se às condições ambientais como comprimento, profundidade, altura, iluminação, ventilação, topografia, repertório de usos e texto compõem parte do fundamento metodológico desta pesquisa.

Quando o fazer artístico invade espaços do cotidiano o faz para romper com os sentidos que imperam naquele lugar. Ao usarmos e ocuparmos os espaços e objetos do cotidiano realizamos ações automatizadas e não notamos os significados mais profundos neles impregnados. A arte, como um ritual de reflexão e diálogo, pode nos proporcionar novos olhares sobre a realidade em que vivemos. Ana Claudia Oliveira traz um artigo intitulado *A interação na arte contemporânea* (2002) onde fala sobre como a obra de arte surge e interage no e com o cotidiano do artista. Ela afirma que

Fazendo ver que, mesmo se na criação artística tomam parte os chamados insights, o acaso, o aleatório, mais globalmente ainda, esses somente ocorrem pelo irromper de sentido numa busca continuada, do passo a passo de uma pesquisa que se desenvolve sistematicamente. Assim, a familiaridade e o hábito têm também seu papel nessas construções geradoras de sentido, fazendo-se através de atos



repetitivos, de experimentações, aparentemente insignificantes, que dão vida ao sentido buscado. No gesto corriqueiro de se alimentar, servindo-se, na intimidade da grande cozinha, de um peixe até lamber a sua espinha, dá-se o registro do vislumbre picassiano de um outro viver para a estrutura do peixe. (Oliveira, 2002, p.42)

Com o propósito de elaborar processos artísticos que envolvam o próprio cotidiano precisamos prestar atenção aos insights e acasos que surgem sem, no entanto, deixar de realizar os procedimentos artísticos sistemáticos. É necessário realizar experimentações, mesmo que tenhamos um conhecimento íntimo dos objetos e do espaço cotidianos. Assim como a autora exemplifica com um procedimento artístico de Picasso que experimentou formas de criar com a espinha de peixe do qual se alimentou. Pois os objetos, assim como os espaços, não possuem sentidos fixos e imutáveis, mas estão suscetíveis às denominações dos sujeitos que os utilizam.

Nas relações entre obra, fazer artístico e cotidiano não há suplantação de um sobre o outro. A arte não se sobrepõe ao cotidiano como cortina que o encobre, pelo contrário, ela o faz ser revelado. Oliveira constata que “O objeto é colocado como um ser Outro no e pelo arranjo texto, no qual a sua vida passada continua na atual” (Oliveira, 2002, p.43). Portanto, mesmo apropriando-se e ressignificando objetos e espaços de modo artístico, proporcionado por diversas outras interações, o sentido habitual destes não desaparece.

No caso da arte do teatro, não são apenas espaços e objetos os protagonistas da obra, mas, os corpos de quem faz e de quem assiste. As pessoas que habitam o espaço se tornam parte do trabalho artístico. Oliveira (2002) fala que

Diferentemente de uma tela, uma escultura, que são mundos postos diante do destinatário, a instalação, o happening, a performance, mas também o minimalismo, a land art, além de se inserirem no próprio mundo do destinatário, torna-o, enquanto “tu”- enunciatário, instalado na obra, um co-participante da produção, na qual ele é tomado pelo “eu”- enunciador, principalmente, enquanto matéria e material para integrar concretamente os formantes da obra. (Oliveira, 2002, p.56)

Ou seja, como o teatro em espaços alternativos da escola se insere no mundo dos/as espectadores/as, e mais, como seria realizado por quem habita o espaço, sendo que todos e todas são co-participantes da produção artística. Assim, enquanto protagonistas da própria arte, os/as estudantes fariam de si para si como classe e indivíduo. Pois o fazer artístico teatral seria composto pelos conteúdos pertinentes ao próprio lugar e aos seus habitantes.



Dramaturgia dos espaços: o teatro em espaços não convencionais e suas potencialidades – da arte à escola

Neste capítulo abordarei as modalidades de teatro de rua, teatro de invasão do espaço público e teatro em espaços não convencionais e suas características, espaço público: utilidade e semântica, dramaturgia do espaço, teatro e ambiente e suas possibilidades, obras e relatos. Por fim, farei uma relação destas modalidades teatrais com o ensino de teatro na escola ao pontuar aspectos que indicam como apropriar-se dos espaços alternativos para o fazer teatral.

Carreira (2019) desenvolve uma longa pesquisa sobre o teatro em espaços públicos. Em 2007 publicou “*Teatro de rua dos anos 80 e 90*” e, em 2019, o livro “*Teatro de invasão do espaço urbano: a cidade como dramaturgia*” onde aprofunda conceitos sobre espaço urbano, espaço institucional e suas relações com o teatro. Busca um novo olhar sobre o teatro de rua e cunha o termo teatro de invasão. Segundo ele o teatro de rua seria uma forma de classificar “todos os espetáculos ao ar livre que optam por ficar fora dos teatros convencionais e utilizam espaços urbanos apropriados temporariamente para o fenômeno teatral, permeáveis ao público acidental” (Carreira, 2007, p. 54). Já o teatro de invasão aponta para a consciência de que se trata de um teatro que se insere num espaço habitado, na busca de múltiplas relações com este espaço.

Carreira aponta dois objetivos para o teatro de rua: “Esta modalidade teatral vincula-se, essencialmente, com a necessidade dos teatristas de estabelecer contato direto com amplo espectro de público que não frequenta as salas teatrais, e em muitos casos representa um desejo de interferência na silhueta urbana a partir da desconstrução dos usos da cidade” (Carreira, 2007, p. 54). A necessidade de os artistas buscarem a rua passa pela busca de público que não consegue ou não tem o costume de frequentar as salas de teatro. Mas, a partir disso, surgiu também a possibilidade de interferir nos usos e costumes dos espaços urbanos em relação com o público que o habita.

Carreira (2007) atenta em explicar as diferenças entre teatro de rua e teatro popular e vai além da mera classificação de teatro popular, que recaiu, por muito tempo sobre o teatro de rua. Isto devia-se ao histórico de grupos que almejavam levar o teatro para a camada da população que não tinha acesso aos espaços teatrais tradicionais. Estes grupos produziam uma estética que se aproxima da linguagem popular de rua. No entanto, o teatro de rua



configura uma linguagem estética diferente dos espetáculos da sala teatral, e por isso não podem argumentar que seria a viabilização da arte para a população.

O “rompimento com a estética tradicional do teatro que é entendida como aquela reservada e adequada aos espaços tradicionais, coloca o teatro de rua na situação do discurso marginal por romper com os códigos estéticos e culturais hegemônicos” (Carreira, 2007, p.67). Porém, o teatro de rua, como cerimônia social, tornou-se um espaço-tempo apropriado para a explanação das ansiedades, dos sentimentos e dos desejos da sociedade.

Sendo assim, o aspecto político do teatro de rua e do teatro de invasão, é de importante relevância. “O teatro em espaços públicos está diretamente ligado à vida real das pessoas” (Carreira, 2019, p. 22), por isso estabelece necessariamente um discurso político. Cabe aos artistas observarem seus conteúdos ideológicos e a tendência da dramaturgia. O ato de romper com os espaços convencionais implica assumir um lugar politizado. De fato, teatro de invasão constitui-se em ato político porque cria uma tensão com a hegemonia.

Segundo Carreira (2019), no contexto da sociedade atual, com seus diversos conflitos, que individualiza as pessoas, isola-as, separa-as, e destrói saberes, culturas e associações, o teatro de invasão assume a intensão de criar coletividades momentâneas e o cultivo de novos territórios. Aí está sua militância. E o faz por meio de mudanças técnicas e estéticas. Já que a cidade demanda novas formas de relacionar-se com ela por meio da ocupação artística, a rua, como um lugar de devaneio, possibilita agenciamentos, encontros e lutas. Quando o teatro invade a realidade das pessoas em seus percursos urbanos, trabalha no limiar entre realidade e ficção. Por vezes, até as pessoas entenderem que se trata de arte, já experimentaram uma vivência inesperada, extracotidiana. Ocorre, assim, a redefinição de lugares, ou seja, os espaços habitados ganham novos significados, conforme o afeto despertado pela intervenção teatral.

Essencialmente o espaço no teatro de rua é definido por Carreira (2007) como

o âmbito urbano ressignificado. Isto é, a representação teatral em um lugar qualquer da cidade cujo espaço cênico não se fecha e inclui a paisagem urbana, realiza uma apropriação teatral da silhueta da cidade e cria infinitas possibilidades expressivas que dialogam com a própria cultura da cidade, os espaços da cotidianidade ganham novos significados pela presença da performance” (CARREIRA, 2007, p. 46).

Prédios, casas, calçadas, placas e pessoas podem se tornar elementos do dispositivo cênico porque tudo possui significados que interferem na obra teatral. Estas interferências



modificam o projeto cênico primário, pois, Segundo Carreira (2007), as principais características do espaço do teatro de rua são as transparências e as interferências.

Assim, o teatro de invasão apoia-se na estética relacional (Bourriaud, 2009), já que deve levar em conta pessoas e seus percursos nos diferentes espaços urbanos. Da mesma forma que o projeto para um espetáculo de rua deve constituir uma estrutura porosa, maleável. As marcações não podem ser rígidas para permitir possíveis interferências do ambiente. Também os atores e atrizes precisam perceber as possibilidades de jogo e relações com espectadores/as que surgem durante a atuação e, assim, potencializar o espetáculo.

A rua é um lugar de instabilidade, porque nela ocorre o trânsito de pessoas, a convivência fugaz e a multiplicidade de relações. Nela não há segurança; há dialética, como afirma Carreira:

... fragmentos organizam-se, dialeticamente, pela força das tramas informais dos relacionamentos, e pela presença normativa do aparato administrativo. Nesse contexto o teatro que invade a cidade é uma presença inusitada, por isso, sempre é um proponente de novas formas de diálogo que podem deformar as práticas de uso do espaço da rua” (Carreira, 2019, p. 21).

A inserção da ficção é o elemento principal do teatro de invasão. No teatro de invasão há forte tensão entre realidade e ficção que podem causar rupturas no imaginário e nas formas de habitar os espaços. No entanto, não devemos colocar o foco do acontecimento cênico sobre a ficção somente, e sim sobre as relações entre o ambiente e o acontecimento cênico. Só a presença do/a artista na cidade já contém potencial dramático.

Por se tratar de um espaço social de uso definido, quando se ocupa com a ficção começam a aparecer os elementos de duplicidade do espaço. Isso também constitui elemento dramático. O que o teatro faz é estabelecer o jogo, e com isso faz surgir um sentido fictício para o lugar. Quando se estabelece a ficção o lugar já passa a ter sentido duplo, porque o sentido habitual não deixa de existir, ele paira sobre a ficção fazendo aparecer um contraste entre ficção e realidade.

E quais efeitos a realidade pode sofrer com a inserção da ficção? São estimativas imprevisíveis. No entanto, a potencialidade transformadora é prevista e esta é a ação de eficácia política esperada com tais intervenções. Como afirma Carreira (2019):

“... a transformação dos sentidos de um determinado espaço se dá paralelamente no que se refere à sua permanência como uma nova lógica, porque necessita ser reconhecida pela coletividade e incorporada ao repertório de usos. No entanto, a fratura que dá início esses processos de longo prazo pode ser disparada pela



intervenção teatral que institui o espaço do jogo, que é a abertura de um espaço mental, uma possibilidade de transformação de procedimentos do dia a dia. Isso pode ser considerado um elemento de eficácia da fala teatral, ou seja, sua potência desorganizadora de uma ordem estabelecida pelo projeto governamental.” (Carreira, 2019, p. 63-64)

O Grupo Escena Subterrânea, coordenado por André Carreira, realizou em 1994, diversas experiências cênicas no metrô e nas ruas da cidade de Buenos Aires. O processo tinha como objetivo intervir no cotidiano regrado do espaço e “produzir rupturas da lógica de circulação com o fim de provocar rearranjos na percepção do espaço” (Carreira, 2019, p. 141). O foco da observação dos/as atores/atrizes foi sobre as regras de funcionamento e as rotinas. Quanto aos procedimentos, estes foram: identificação dos elementos do ambiente, reconhecimento das regras físicas e sociais do funcionamento do ambiente, realização de jogos cênicos na busca de reconhecimento dos ambientes por meio da experiência de atuação. Desta forma, as peças foram criadas e ensaiadas diretamente nos espaços públicos.

Romper com a rotina dos ambientes e instalar um acontecimento cênico que cativasse os/as espectadores/as demandou a criação de situações teatrais intensas, com forte conteúdo dramático. Realizava-se, assim, “interferência teatral na rede de construções simbólicas que se articulam no espaço urbano” (Carreira, 2019, p. 144). Por exemplo, em *Ação dos Curativos*, dez atores com curativos no olho e em diferentes partes do corpo embarcaram no mesmo vagão de trem em estações diversas, aglomeraram-se em torno de um assento que iam cedendo ao mais enfaixado que entrava. A ação terminava com a entrada de um ator que representava o médico que também usava um curativo no olho. Sendo visto pelos demais, todos gritavam “o doutor”, e desciam do trem imediatamente. Tal acontecimento teatral certamente causou impacto nos usuários do trem naquele período.

Na peça *Metromilonga* as possibilidades experimentadas foram em direção ao risco. Uma cena exemplar foi na qual um ator, em meio a uma luta de espadas, usando pernas de pau, cai próximo ao fosso dos trilhos de trem. Carreira (2019) justifica que “o espectador presencia o risco criando um tipo particular de vínculo com o acontecimento da cena” (Carreira, 2019, p. 144). O risco representa algo que vai além da cena, apesar de ser totalmente ensaiado e controlado. Importante notar que, para o autor, o risco não deve estar subordinado ao relato, ou seja, não serve à trama do espetáculo.

Muitas peças dirigidas por Carreira caracterizam-se pela mobilidade, ou seja, a cena e o público não permanecem estáticos, mas percorrem diversos espaços, buscando uma ruptura com o ritmo determinante do espaço. Em “*A perseguição* uma história na qual um



casal é perseguido pelos capangas de um pai autoritário” (Carreira, 2019, p. 153) buscou-se a tensão com o público. Atores com pernas de pau corriam pelos trens, escadas e corredores. A peça aconteceu no espaço dos trens e em três estações, o que praticamente obrigava os/as espectadores/as a seguir os atores e atrizes.

Já o teatro em espaços não convencionais se difere do teatro de invasão do espaço urbano. O teatro em espaços não convencionais como, por exemplo, os projetos do grupo Teatro da Vertigem (Trilogia Bíblica), são analisados por Evill Rebouças (2009) que conta como foi o processo criativo das obras. Os espaços utilizados pelas montagens analisadas são o interior de arquiteturas como igreja, presídio e hospital, usadas alas que não continham trabalho e trânsito de pessoas. São espaços locados para a apresentação teatral para a qual os espectadores foram convidados a ir. Houve ensaio e preparação no local antes das apresentações.

A dramaturgia do espaço é composta pelas relações com a ordem física, com a ordem simbólica e com o repertório de usos. São aspectos que potencializam a dramaturgia que, se explorados pela construção cênica, produzem relações que se aproximam de quem habita tais espaços. Rebouças (2009) salienta que, até mesmo na escrita da peça para um local específico, deve-se levar em conta a materialidade da cena. Assim, é necessário observar, segundo ele, “a carga semântica impregnada em determinados edifícios e espaços públicos” (Rebouças, 2009, p. 125).

Apropriação, uso, tensões e potenciais transformadores (discursivos e políticos) dos espaços escolares por meio do teatro

Reflico agora sobre como o teatro de invasão e o teatro em espaços não convencionais pode influenciar o ensino de arte. Primeiramente é importante ressaltar a diferença entre estas duas modalidades. Quanto ao teatro de invasão, o local possui trânsito de pessoas e o público é cativado aos poucos pelo acontecimento cênico. Já o teatro em espaços não convencionais, como mostra Rebouças (2009), ocorre em espaços que, apesar de serem públicos, não contam com o trânsito de pessoas. Assim, conforme a realidade encontrada no território escolar, o teatro ocorre em locais públicos determinados e ainda com trânsito de pessoas.

Experenciar o teatro em espaços alternativos à sala de aula e abrir a reflexão sobre a configuração espacial da escola é uma ação com muitas potencialidades. Por um lado, por



democratizar e tornar possível de apropriação da linguagem teatral, dar voz às crianças estudantes, fazer possível a prática do teatro em sua linguagem ampliada para múltiplas possibilidades dentro do território escolar. Por outro lado, por atuar na construção da cidadania, ao criar possibilidades de usos diferentes do habitual ritual rotineiro.

A pesquisa sobre teatro em espaços escolares alternativos implica em explorar os significados que estes espaços configuram. Importa compreender a constituição utilitária e semântica dos espaços escolares realizando neles uma intervenção artística. E, a partir das referências artísticas do teatro de invasão, tomarei a escola como espaço público e não convencional para a realização dos experimentos artísticos.

Na escola, o teatro se dá no espaço de convívio social. Como a escola é um espaço público, qualquer manifestação teatral ou performática já ocorre em espaço não convencional. No entanto, entende-se a sala de aula, com sua disposição de carteiras e cadeiras enfileiradas e de frente para o espaço da lousa, ou o pátio com um arranjo de palco e plateia configuram-se em espaço convencional de teatro, já que reproduzem a disposição convencional para o teatro e não conversam com o ambiente escolar. Trata-se de realizar espetáculos em espaços alternativos, de experienciar jogo teatral e ficção em espaços diferentes da escola. Trata-se de aprender teatro e deixar-se afetar pelos espaços.

O teatro em espaços não convencionais da escola seria uma ação, dentro do ensino de artes, que coloca em evidência o espaço e os seus usos por meio de uma visão politizada. E, assim, interferir na rotina escolar, como afirma Carreira:

O habitante cria um quadro de referências que o situa e permite ‘mapear’ as fronteiras do seu território, da mesma forma que possibilita que este crie hipóteses sobre o uso dos espaços. Considero que as manifestações artísticas devem ser compreendidas como gestos que buscam interferir no repertório de usos que predominam na cultura (Carreira, 2019, p.35).

Quando fazemos teatro em espaços não convencionais observamos a função habitual do espaço, no entanto, não reforçamos seu sentido. A intervenção teatral segue um projeto que se distancia do sentido habitual do espaço, principalmente com crianças, porque elas tendem a apegar-se ao lado concreto das coisas. Crianças de 9 a 11 anos estão preocupadas em construir sua identidade de acordo com o sistema, e reforçam os paradigmas impostos a elas. Por isso, as histórias precisam ser inseridas no projeto de teatro em espaços alternativos. A ficção fará contraponto e tensionará o significado concreto dos espaços.



A partir da ideia de que os espaços são constituídos para além da arquitetura e funcionalidade, mas incluem imagens e significados particulares, faz-se necessário ouvir o que as pessoas têm a dizer sobre os espaços em que habitam. Assim, o território pode ser visto como uma configuração mutável, provisória e inacabada, e a sua construção pressupõe a existência de uma relação de proximidade dos atores.

O teatro na escola precisa funcionar como um discurso político, no sentido da conscientização e não de reforçar os ideais do poder hegemônico. O espaço escolar ensina, há discursos que impõe a ideologia do espaço escolar sem levar em consideração a realidade das comunidades onde a escola se situa. A escola é um sistema de educação que o poder hegemônico usa para informar e formar cidadãos. Assim, teatro em espaços alternativos da escola implica em desvendar e problematizar, junto aos/as estudantes, os significados destes espaços.

Forma e conteúdo na linguagem do teatro escolar: procedimentos da aula de teatro em espaços alternativos

Como proceder nas aulas de arte para realizar criações teatrais em espaços alternativos à sala convencional de aula? Primeiramente precisamos realizar exercícios de introdução da linguagem do teatro como jogos teatrais e exercícios de expressão corporal e vocal. Os exercícios de preparação do grupo também são importantes, de modo que criemos a coesão e cumplicidade dos integrantes entre si. Depois, os exercícios de reconhecimento do espaço a ser invadido pelo teatro serão realizados. Juntamente a estes, faremos a elaboração dramática com auxílio da identificação do repertório de usos e dos textos próprios ao ambiente escolhido e com o questionamento destes. O mecanismo de criação e inserção da ficção na dramaturgia se dará com a escolha e análise de obras da literatura infantil.

Quanto ao processo de preparação inicial, vou proporcionar “*exercícios-acontecimento*” teatrais, potencializando os exercícios teatrais com desafios. Vou usar o termo “*exercício teatral*”, porque jogo, na escola, possui a conotação de competição. Explorar o exercício teatral performático também colabora com a maneira de apropriar-se dos espaços. Sair da sala de aula, sair da cadeira, sair do silêncio e apropriar-se dos lugares, da palavra, da fala, da arte e da ficção. Usar os espaços e transformá-los em função da ludicidade e da brincadeira de teatro. Usar a palavra como expressão e ritmo que emana do coração. Exercitar a voz e brincar com o ritmo das palavras libertando a fala. Proporcionar



às crianças o lugar e o poder de falar, compreensões sobre o poder da palavra e os agenciamentos que ela pode realizar. Assim, buscarei a experiência de Luís Carlos Ribeiro Dos Santos, 2016, que aborda a educação corporal e musical para o teatro, integrando os saberes da cultura popular das regiões rurais do interior do Brasil. Santos (2016) cria uma prática teatral que chama de “jogos rapsódicos”, caracterizada pela “brincantoria”, já que a dança e a música são exercitadas no âmbito da ludicidade, envolvendo corpo e mente.

A escola é um lugar onde se pode ser visto e ouvido e não só para ver e ouvir. Os exercícios teatrais como meio de expressão de si conforme sua complexidade, possibilitam a consciência e o empoderamento das crianças. O corredor, o refeitório ou o jardim podem ser os espaços para ser visto e ouvido e levado a sério. Podem ser os lugares de enunciação das palavras, das presenças e das existências.

Articulação e agenciamento envolvem saber trabalhar em grupo. Ouvir e ver o colega, falar e expressar suas ideias para o seu grupo são habilidades importantes para que o cidadão consiga agenciar-se. Cantar e dançar em grupo é o início para o estabelecimento de uma ordem e uma harmonia grupal. Pois, uma atividade simples e despreziosa possibilita ao grupo uma realização coletiva como treino e introdução.

Enfim, quando estivermos no espaço não convencional ou na rua, como proceder? Quais princípios devemos observar? Richard Schechner (1994) publicou os seis axiomas do teatro ambiental como resultado de uma longa e detalhada pesquisa sobre teatro em espaços alternativos. São eles:

- 1) O evento teatral é um lugar de transações relacionais.
- 2) Todo o espaço é usado pela performance; todo o espaço é usado pela audiência.
- 3) O evento teatral pode acontecer tanto em um espaço totalmente transformado quanto em um “espaço achado”.
- 4) O foco é flexível e variável.
- 5) Todos os elementos da produção falam sua própria língua.
- 6) O texto não precisa ser nem o ponto de partida nem o objetivo de uma produção. Pode, inclusive, não existir um texto.

Os axiomas não devem ser tomados como regras, mas como sugestões problematizadoras do fazer teatral em espaços não convencionais. Eles podem indicar olhares e direções que definirão as escolhas quanto ao procedimento criativo de dramaturgia,



ações e outros elementos da linguagem teatral. São um material a ser considerado na elaboração dos exercícios teatrais de preparação e criação de um espetáculo.

Conclusão

Destarte, a potencialidade do ensino e do fazer teatral em espaços alternativos da escola se dá pela relação com o cotidiano das crianças. A ação política é inevitável. Por fim, o desafio que me advém é de encontrar as perguntas geradoras de arte e reflexão, para o desenvolvimento de um processo inclusivo e com potencial político e afetivo no interior da escola.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9ª edição. Campinas, SP: Papyrus editora, 2012



- BADIOU, Alain. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BISIAUX, Lila. **Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial**. Porto Alegre: Rev. Bras. Estud. Presença, v. 8, n. 4, p. 644-664, out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/87003> Acesso em: 15 out 2021.
- CARREIRA, André. **Teatro de rua: (Brasil e Argentina nos anos 1960): uma paixão no asfalto**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.
- CARREIRA, André. **Teatro de invasão: Cidade como dramaturgia**. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.
- DAMATO MENDES, Sávio. **Acontecimento: a aula como obra de arte**. Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários/ Universidade federal de Juiz de Fora, 2019. Tese de doutorado.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MIWON, Kwon. **One place after another: site-specific art and locational identity**. Cambridge, Mass: MIT Press, 2002
- REBOUÇAS, Evill. **A Dramaturgia e a encenação no espaço não convencional**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- SANTOS, Luís Carlos Ribeiro dos. **Jogos rapsódicos: a música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, USP, 2016. Tese de Doutorado.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. **A interação na arte contemporânea**. Revista Galáxia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, n. 4, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1290> Acesso em: 20 abr 2022.



ENSINO COLETIVO DE MÚSICA EM BANDA DE MÚSICA ESCOLAR: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS INICIANTE DOS INSTRUMENTOS DE METAIS – FUNDAMENTOS TÉCNICOS

Paulo Rodrigues da Silva¹
Cristiano Aparecido da Costa²

RESUMO

A presente pesquisa está em andamento e faz parte do Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto Federal de Goiás-IFG – Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – Campus Aparecida de Goiânia – Goiás e tem como objetivo elaborar uma sequência didática com nove aulas, considerando os principais fundamentos técnicos para iniciantes dos instrumentos de metais das bandas de música escolares. O principal problema de pesquisa se apresenta da seguinte forma: Quais os principais fundamentos, e em qual sequência, devem ser trabalhados com iniciantes dos instrumentos de metais, na perspectiva da proposta do ensino coletivo de música, de modo que promova o desenvolvimento técnico? Busca uma sistematização pedagógica de acordo com as necessidades do currículo das escolas de ensino básico, para o ensino de banda de música, através do método de ensino musical coletivo. A metodologia será uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e baseará em estudos bibliográficos. A fundamentação teórica será pautada nos princípios do método de ensino coletivo de música principalmente com Alves (2012); Vecchia (2008 e 2012), Soares (2018), Swanwick (2003) e Cruvinel (2003). Espera-se alcançar ao final um artigo científico com as discussões e fundamentação teóricas e a sequência didática.

Palavras-chave:

Ensino musical coletivo; Banda de música escolar; sequência didática; Fundamentos Técnicos.

ABSTRACT

The present research is in progress and is part of the Post-graduate Program in Arts of the Federal Institute of Goiás-IFG - Professional Master in Arts - ProfArtes - Campus Aparecida de Goiânia - Goiás and aims to develop a didactic sequence with nine lessons, considering the main technical fundamentals for beginners of brass instruments in school brass bands. The main research problem is presented as follows: Which are the main fundamentals, and in which sequence, should be worked with beginners of brass instruments, in the perspective of the proposal of collective music teaching, so that it promotes technical development? It seeks a pedagogical systematization according to the needs of the curriculum of elementary schools, for the teaching of brass bands, through the method of collective music teaching. The methodology will be a qualitative research of exploratory character and will be based on bibliographic studies. The theoretical foundation will be based on the principles of the collective

¹ Mestrando em Artes/Música pelo programa do Mestrado PROF ARTES (Mestrado Profissional em Artes) – IFG – Campus Aparecida de Goiânia. Graduado em Educação Musical – UFG. Docente do Ensino Básico na Secretaria de Estado da Educação de Goiás na área de Educação Musical. Maestro na Banda Sinfônica SESC – GO. E-mail: paulo25trb@gmail.com

² Pós-Doutorado e Doutorado em Educação (UFG). Mestre em Música - Educação Musical (UFG). Graduado em Música (UFG). Docente de Nível Médio e Superior na área de Educação Musical e orientador no programa de pós-graduação stricto sensu em Artes (Prof Artes) do IFG. E-mail: cristiano.costa@ifg.edu.br



music teaching method, mainly with Alves (2012); Vecchia (2008 and 2012), Soares (2018), Swanwick (2003) and Cruvinel (2003). At the end, it is hoped to achieve a scientific article with the discussions and theoretical foundation and the didactic sequence.

Keywords:

Collective music education; School music band; didactic sequence; Technical Fundamentals.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve sua origem na minha experiência como professor de música da rede estadual de educação de Goiás, em dois colégios de ensino básico: o primeiro de ensino parcial, Colégio Estadual José Lobo (fundamental II e médio) e o segundo de ensino integral, CEPI Edmundo Pinheiro de Abreu (fundamental II), na atividade banda de música escolar. Nesse momento ela encontra-se em andamento e faz parte do Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto Federal de Goiás-IFG – Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – Campus Aparecida de Goiânia – Goiás.

Com o surgimento das bandas de música nas escolas de ensino básico, estabeleceu-se um considerável ganho nos aspectos cultural e social na formação dos estudantes, destacando-se como uma importante ferramenta para romper com as barreiras sociais favorecendo o processo de transformação da realidade de muitas pessoas. Soares (2018) ressalta que as crianças em fase escolar de ensino básico estão no processo de formação cognitiva, de caráter e de personalidade. E diante dessa afirmação ele acredita que o aprendizado de um instrumento musical poderia contribuir nesse sentido.

A banda de música, apesar de sua origem não ser na escola básica de ensino regular, ela foi inserida nesse contexto, possui hoje uma relação estreita com a escola e desempenha um importante papel na formação cultural e social do aluno. Nos últimos anos tem se pensado muito no processo pedagógico, buscando a compreensão de como encontrar recursos para auxiliar o aluno em uma educação autônoma, emancipadora, protagonista, criativa, ligada à sua formação musical. E esse processo vem ganhando força na educação, principalmente após os debates em torno da obrigatoriedade da educação musical nas escolas que resultaram na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008³. O poder nominador da lei determinou a obrigatoriedade do ensino de música na grade curricular das escolas de ensino básico.

³ A Lei nº 11.769/2008, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. No entanto ela será modificada pela Lei nº 13.278/16, que institui a obrigatoriedade da música, da dança, do teatro e das artes visuais na educação básica e exige formação específica dos professores que atuarão na escola, o que se revela



Contudo, as bandas de música vieram para as escolas de ensino regular com a metodologia utilizada em conservatórios de música. Percebeu-se então que esse método não era tão eficiente, após entender que suas características não atendiam muitos quesitos exigidos pelo currículo na educação básica, como por exemplo, atender todos os estudantes, ministrando o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Esse entendimento ampliou o aprofundamento no método de Ensino Musical Coletivo. Não no sentido de excluir ou substituir o Método existente, mais no sentido de adequação ou ampliação das possibilidades de ensino de música.

Diante do exposto é imprescindível pensar na formação do professor de música voltado para banda como ponto fundamental no alcance dos objetivos esperados, que é sempre colocado a prova no sentido pedagógico, quando este começa a explorar os recursos disponíveis para trabalhar o grupo no espaço escolar e no decorrer do processo de ensino percebe que precisa ir bem mais além do que foi visto em sua formação acadêmica. E problematizam a relação dos estudantes com a banda, observando que essa atividade pode ser utilizada como entretenimento (criar um ambiente extraclasse, descontraído) bem como para novos conhecimentos culturais, sociais e educacionais e ainda os desafios e possibilidades no que diz respeito a sistematização do método de ensino coletivo, os procedimentos para que esse método seja efetivo, considerando sempre as necessidades e direitos do aluno para que esse desenvolva suas habilidades e conhecimentos de forma clara.

Nesse sentido, o tema dessa pesquisa está diretamente relacionado com a proposta pedagógica musical almejada por várias bandas de música escolar de ensino básico em Goiás. A apropriação do método de Ensino Coletivo de Música no processo ensino aprendizagem tem feito muito sentido para professor e aluno, uma vez que, o professor como mediador favorece a troca de experiência, a reflexão e atende as necessidades da escola quanto ao processo pedagógico esperado por ela.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é elaborar uma sequência didática com nove aulas abordando os seguintes fundamentos: Respiração, Embocadura e Emissão do Som. Para propiciar esse aprendizado de forma efetiva na iniciação do instrumento musical de metal, buscamos: Fazer um levantamento e estudo dos principais fundamentos técnicos dos instrumentos de metais de banda musical escolar; Refletir e discutir possibilidades de aplicação dos fundamentos técnicos dos instrumentos de metais de banda musical escolar à luz dos

tarefa de difícil aplicação devido à insuficiente disponibilidade de profissionais das referidas áreas (ALVARENGA; SILVA, 2018).



princípios metodológicos do ensino coletivo de música; Elencar três principais fundamentos técnicos dos instrumentos de metais de banda musical escolar e desenvolver uma sequência didática com nove aulas à luz dos princípios metodológicos do ensino coletivo de música. Nesta pesquisa buscará se responder o principal problema que se apresenta da seguinte forma: Quais os principais fundamentos, e em qual sequência didática, devem ser trabalhados com iniciantes dos instrumentos de metais, na perspectiva da proposta do ensino coletivo de música.

A abordagem metodológica partindo dos princípios do Ensino Coletivo Musical caminhará pela pesquisa qualitativa de caráter exploratória, sobretudo no sentido de ampliação de informações sobre o tema em estudo. Pesquisa bibliográfica, através do ensino coletivo musical como fundamento metodológico, para justificar a sequência didática, que é objetivo da proposta pedagógica aqui apresentada em forma de produto acompanhada de artigo científico, voltada para o ensino coletivo musical para iniciantes nos instrumentos de metais na perspectiva de auxiliar professores em sala de aula.

A fundamentação teórica será pautada nos princípios do método de ensino coletivo de música principalmente com Alves (2012); Vecchia (2008 e 2012), Soares (2018), Swanwick (2003) e Cruvinel (2003), refletindo e dialogando entre eles sobre o ensino musical coletivo e suas contribuições pedagógicas para a formação de alunos de escolas de ensino básico, visando principalmente os aspectos técnicos para aprendizagem dos instrumentos de metais da banda de música escolar, através de uma sequência didática.

Na primeira parte do trabalho é feito um breve histórico que relata como surgiu as bandas de música, suas características e a importância que elas significam para as escolas de ensino básico. Faz-se uma reflexão sobre o que é, como surgiu, quando surgiu, porque surgiu, quais as características e quem tem estudado o método ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM).

Na segunda parte, os procedimentos metodológicos, qual método utilizados e o referencial teórico utilizado para a constituição da pesquisa.

A terceira parte traz a sequência didática para alunos iniciantes dos instrumentos de metais, que é a proposta pedagógica, desenvolvendo três fundamentos técnicos distribuídos em nove aulas, com o objetivo de auxiliar professores a inicializar de forma acertiva os alunos, proporcionando-lhes uma experiência e dinâmica de grupo com interação do indivíduo com o meio e com o outro e tecnicamente sanando futuros problemas de fundamentos básicos.



A utilização desse material didático pode ser então importante na medida em que este possibilite aos professores de banda uma reflexão do seu próprio percurso de aprendizagem. Podendo ainda gerar novas e diversificadas respostas para diferentes problemas de ensino aprendizagem no âmbito da metodologia musical coletiva (SOUSA; SOARES, 2018, p. 496).

DISCUSSÃO

A motivação para essa pesquisa se sustenta na percepção decorrente da experiência profissional onde detectei a falta de material adequado, disponível para trabalhar esses fundamentos iniciais nos instrumentos de metais da banda de música. De forma geral, há muitas ideias de como ensinar nessa fase inicial, porém ainda estão de forma empírica, precisando de sistematização fundamentada. Essa pesquisa não é pioneira nesse tema, já possuem algumas pesquisas, porém é preciso aumentar o diálogo entre elas e agregar novos resultados em pesquisas futuras, através das revisões bibliográficas para continuar avançando.

Nesse sentido, estou buscando o contexto em que surgiu as bandas de música e se esse contexto foi o que chegou até as escolas de ensino básico e se atendem as expectativas pedagógicas esperadas pela escola, para então propor um material pedagógico, que será uma sequência didática. Pinto (2004) mostra em sua pesquisa que as bandas de música tiveram sua origem nas Irmandades Cecilianas, no século XVIII. Organizadas nos moldes das corporações de ofício medievais, as irmandades – ligadas às instituições religiosas acolhiam os músicos e lhes garantiam trabalho e assistência social, uma forma primitiva de mutualismo. Alves (2014), no método tocar junto, traz que as bandas de música tiveram sua origem no militarismo, levando se em conta que a maioria da população masculina livre tinha, durante o período colonial brasileiro, algum tipo de engajamento militar, o que para ele explica melhor a significativa expansão dessas corporações musicais por todo o território brasileiro.

Como é citado por Alcântara e Rodrigues (2011), já temos registros de existência das bandas de músicas nas escolas de ensino básico em Goiás, após a criação da nova capital, onde foram transferidas para Goiânia as instituições educacionais oficiais e, juntamente com estas, o coro orfeônico e a Banda de Música do Lyceu, no ano de 1938.

No entanto, grande parte das instituições musicais seguiam o modelo de conservatório originário da França como base educacional, professor e aluno como principal meio para o aprendizado. Após a convergência de vários autores como Alves, Barbosa,



Cruvinel, Sousa, onde o ensino da Banda corrobora para que os estudantes se tornem coparticipes da construção do seu próprio conhecimento, bem como do currículo escolar por meio de atividades que oportunizam uma visão crítica necessária ao desenvolvimento de sua vida social, agregaram nas escolas de ensino básico nos últimos anos, várias pesquisas voltadas para o Ensino Musical Coletivo por entender ser um excelente método para iniciação musical que atenderia as necessidades dessas escolas. De acordo com Tourinho (2007), algumas vantagens pedagógicas são óbvias, como a) o atendimento ao maior número de pessoas em menos tempo de trabalho; b) menor desgaste para o professor com as aulas iniciais, onde se repete menos as informações básicas; c) os estudantes aprendem uns com os outros, por observação mútua e autoavaliação intuitiva; d) os parâmetros musicais são adquiridos mais rapidamente. Existem também vantagens financeiras, como a diminuição do valor da hora-aula. (TOURINHO, 2007, p. 86-87).

Tourinho (2007), ressalta que os aspectos pedagógicos característicos do ensino coletivo, como tocar por imitação visual ou auditiva, são aspectos que auxiliam de modo positivo o desenvolvimento de estudantes. Tais aspectos fazem do ensino coletivo de instrumentos musicais uma importante ferramenta para o ensino/aprendizagem de música.

O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos. (TOURINHO, 2007, p. 2)

Em sua pesquisa, Sousa (2015) deixa claro que o Ensino coletivo musical no Brasil vem crescendo, porém ainda falta sistematização da metodologia de Ensino e práticas pedagógicas coletivas e que ainda existe poucos métodos com abordagem ao Ensino coletivo musical, bem como a pouca disponibilidade desse tipo de material ao público. Dessa forma, esta pesquisa traz através do estudo bibliográfico, reflexões sobre o ensino musical coletivo e suas contribuições pedagógicas para os alunos de escolas de ensino básico, visando os aspectos técnicos para aprendizagem dos instrumentos de metais da banda de música escolar, através de uma sequência didática, com o objetivo de contribuir para a ampliação da sistematização pedagógica de ensino.



E nesse sentido, como citado acima por Tourinho (2007) e Sousa (2019), a pedagogia do ensino coletivo de música dialogará com a teoria de Keith Swanwick. Em seu livro intitulado *Ensinando Música Musicalmente*, Keith Swanwick (2003) sistematiza a música no seu significado metafórico, partindo do princípio da natureza da experiência musical para a educação musical e completa dizendo que um ensino criativo depende de ambos. Ele traz nos dois primeiros capítulos a metáfora e a dimensão social do discurso da música. Sobre a educação musical, Swanwick destaca três princípios fundamentais para os educadores musicais desenvolverem suas estratégias de ensino e avaliações educacionais. 1) Considerar a música como discurso; 2) Considerar o discurso musical dos alunos; 3) Fluência no início e no final.

Para entender como funciona o método ensino coletivo de música, refletindo suas contribuições para o currículo escolar, concentrando na inicialização dos alunos através dos fundamentos técnicos para instrumentos de metais e como ele dialoga com a reflexão de Swanwick a respeito da educação musical nos três princípios exposto por ele, na perspectiva de alcançar tanto o desenvolvimento do aluno dentro e fora dos muros da escola, faz-se necessário primeiramente conceituar o que é método de ensino e suas contribuições para o currículo escolar. Libâneo (1990, p. 151 e 152) conceitua método como “ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. Para que um método de ensino se constitua, precisa se fundamentar através da reflexão e ação da realidade educacional, e através da lógica interna e as relações com um objeto, fatos e problema dos conteúdos de ensino. Sempre respeitando sua relação: objetivos-conteúdos-métodos que tem como característica a reciprocidade entre eles.

O método Ensino Coletivo de Música, por um certo período sofreu preconceito, principalmente por parte dos professores de conservatórios que ensinam através do sistema europeu, porém isso veio se dissolvendo principalmente depois do lançamento do método “Da Capo” do Professor Joel Barbosa. De acordo com Vecchia (2008, p.31), “O método Da Capo, editado em 2004, mas em uso no Brasil desde 1998, é o primeiro método para bandas brasileiro disponível comercialmente que foca o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão.”

Cruvinel (2005) entende que são propostas de educação assim que diminuirá essa distância democrática e que alcançara muitas pessoas no processo pedagógico.

O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical. Alguns programas ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música por meio do ensino coletivo veio



democratizar o acesso do cidadão à formação musical (CRUVINEL, 2005, p. 19).

Se tratando da realidade das escolas públicas brasileiras, o ensino coletivo traz muitas vantagens e uma das principais é o financeiro, que de acordo com Barbosa (2004) uma turma de 30 alunos seria o ideal e com apenas um professor ensinando. Swanwick (1994) considera o ideal 15 alunos por professor. Manning (1975) considera o ideal, 36 alunos.

Para Cruvinel (2008), o Ensino Coletivo se justificaria frente às demandas imediatas por uma ação docente que esteja mais adequada à realidade social e educacional dos alunos. Sua aplicação pedagógica precisa estar no planejamento de forma honesta e paulatina afim de contribuir com uma base teórica e prática consistente. Dessa forma, de acordo com os princípios do ECIM os professores devem tornar esse primeiro contato musical, prazeroso, atrativo e um ambiente saudável para que os alunos tenham interesse em continuar seus estudos musicais sem se importar se vão seguir pelo caminho profissional ou por realização pessoal, partindo das principais características do ensino coletivo de música, para que esse processo metodológico desenvolva.

Tourinhos (2007), apud Sousa (2015, p. 25), elenca seis princípios para o ensino coletivo de música no sentido de aproximar alunos e professores. São eles: “1-Acreditar na possibilidade de aprender um instrumento musical; 2- acreditar que todos podem aprender; 3- planejamento e direcionamento da performance no ensino coletivo; 4-relação entre ensino coletivo e individual; 5-autonomia e decisão; 6-importância do ensino coletivo na eliminação de horários ociosos”.

A metodologia do ensino coletivo musical consiste em ministrar aulas, ao mesmo tempo, para vários alunos, na forma homogênea ou heterogênea. Esse ensino pode ainda ser efetuado de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental podem ser ministrados diferentes saberes musicais: teoria musical, percepção musical, história da música, entre outros (CRUVINEL, 2003).

A abordagem metodológica partindo da perspectiva do Ensino Coletivo Musical, será uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de levantamento de dados, observando o ensino coletivo musical como fundamento metodológico, para justificar a sequência didática.

Em minha trajetória profissional e estudando principalmente Barbosa, Alves e Vecchia, observei problemas didáticos que precisavam de atenção. E para desenvolver a



sequência didática proposta nessa pesquisa, elencamos três das principais categorias que acredito serem mais importantes para o momento: Respiração, Embocadura e Emissão do som.

E para desenvolver essa parte da pesquisa, buscamos nos autores que desenvolveram esse mesmo trabalho como, Vecchia (2008; 2012) que desenvolveu os fundamentos técnicos para os instrumentos de metais, fundamentado principalmente em Colwell e Goolsby (1994), onde falam que “Fartura de ar e uma boa embocadura são essenciais para uma boa qualidade de som em todos os instrumentos de metal. Embocadura é uma condição física do estudante que também é afetada pelo suporte de respiração e influi diretamente no som.” (p.41).

Por sua vez, Soares (2018) trata dos fundamentos técnicos para instrumentos de sopro, fundamentado principalmente em Frederiksen (1996). Esse autor relata ser importante o conhecimento da fisiologia da respiração que poderá ser benéfico para os instrumentistas de sopro. A partir das ideias de Herbert C. Mueller (1968), Winter (1964), chegamos nas categorias a serem estudadas. São elas a Respiração, a Embocadura e a Emissão do Som. Com os estudos, será feito um diálogo principalmente com o terceiro princípio para a educação musical desenvolvido por Swanwick onde ele acredita em alguns procedimentos como: ouvir, articular, tocar de ouvido, contribuindo assim para a ampliação da memória e improvisação coletiva e não necessariamente o aluno precisará iniciar seu aprendizado no instrumento depois de aprender a ler partitura ou que seja necessário que ele aprenda junto com o instrumento: “A fluência musical precede a leitura e a escrita musical. É precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento” (SWANWICK, 2003, p. 69).

Dessa forma, Swanwick dialoga com o ensino coletivo de música, que também se apropria dos mesmos princípios citados por ele. Nesse sentido, o princípio da fluência musical vai ao encontro dos fundamentos técnicos que serão trabalhados nessa pesquisa, partindo do pressuposto que para uma boa inicialização no instrumento musical precisa se de fluência na respiração, na embocadura e na emissão do som.

O objetivo principal dessa pesquisa será organizar esses fundamentos técnicos em uma sequência didática que virão acompanhadas de exercícios técnicos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi dividida em três fases e nesse momento estamos desenvolvendo a terceira fase. Na primeira, desenvolvemos a trajetória de como cheguei no problema da pesquisa e na segunda, mostramos o método que acredito e as pesquisas mostram ser o que melhor atende as necessidades da banda de música dentro da escola de ensino básico. No Brasil existem poucas bibliografias, voltadas para o ensino dos fundamentos da respiração, Embocadura e Emissão do Som. Os poucos métodos de ensino musical coletivo que temos no Brasil, falam da respiração, porém não possuem exercícios para desenvolvê-la. Estou no processo de diálogo e seleção do material pesquisado, para desenvolver as categorias escolhidas a qual já foi explanado acima alguns conceitos, e buscando nesse momento fundamentá-las e exemplificá-las com exercícios para a elaboração do material pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Luz Marina de. RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Abrangência da Música na Educação Contemporânea: conceituações, problematizações e experiências.** Goiânia: Kelps, 2011.

ALVES, Marcelo Eterno. **Método Aplicado ao Ensino Coletivo de Banda Marcial.** Coleção Ciranda da Arte. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2012.

_____. **Tocar Junto: Ensino Coletivo de Banda Marcial.** Pronto Editora Gráfica, Goiânia, 2014.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. **Da Capo: Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda.** Jundiá, SP: Keyboard Editora Musical, 2004.

CRUVINEL Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social.** Goiânia: Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

_____. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: ICBC, 2005.

_____. **O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1990.



PINTO, Marshal Gaioso. **Da missa do Divino Espírito Santo ao Credo de São José do Tocantins**. Um episódio da música colonial em Goiás. Editora AGEPEL, Goiânia, 2004.

SOARES, Adalto. **Orquestra de Metais Lyra Tatuí: A Trajetória de uma Prática Musical de Excelência e a Incorporação de Valores Culturais e Sociais** / Soares Adalto. -- Salvador, 2018.

SOARES, Maíry Aparecida Pereira; SOUSA, Aurélio Nogueira de. **O Quinhão da Banda Marcial na Formação dos Alunos do CEPI Ismael Silva de Jesus: Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 28, n. 4, p. 492-503, out./dez. 2018.

SOUSA, Aurélio Nogueira de. **Ansiedade na Preparação da Performance no Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda**, 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiás, 2015.

_____. **Ensino coletivo em bandas marciais brasileiras: A realidade na cidade de Goiânia-Goiás: Atualizado e Revisado**. Musifal: revista eletrônica de música da Universidade Federal de Alagoas, v. 1, p. 66-80, 2019.

SWANWICK, Keith. **Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música**. Trad. Fausto Borém de Oliveira. In Cadernos de Estudos de educação musical 4/5. Belo Horizonte: Através, 1994.

_____. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história**. 2007.

VECCHIA, Fabrício Dalla. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da capo**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. **Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização**. 2012. 311 fl.: il. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CAPOEIRA: CONTAMINAÇÕES, DIVERSIDADE E RESISTÊNCIA CULTURAL

Pedro Guimarães Mallet

Resumo

Este trabalho faz parte da investigação desenvolvida na Pós-graduação em Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas da Universidade PUCRS realizado entre 2021 e 2022. A pesquisa buscou refletir sobre aspectos da formação do professor de capoeira, especificamente na escola Abadá, considerando as especificidades da pedagogia do Mestre Camisa e os trânsitos com a educação formal. O desenvolvimento da investigação se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica da produção teórica de capoeiristas inseridos na academia e contou com a colaboração de depoimentos de dois professores e uma professora sobre singularidades de suas próprias formações. A discussão está baseada na hipótese da capoeira como prática transformadora, cujos aspectos históricos, culturais e metodológicos definem uma agenda crítica para professores e professoras dessa arte cuja atuação em contextos formais ou não-formais é marcada por uma formação de caráter interdisciplinar e processual ao longo da vida dos praticantes.

Palavras-chave: Formação de Professores de Capoeira. Prática Cultural Transformadora. Diversidade. Resistência.

TRAINING CAPOEIRA TEACHERS: CONTAMINATIONS, DIVERSITY AND CULTURAL RESISTANCE

Abstract

This work is part of the investigation developed in the Postgraduate in Transformative Education: Pedagogy, Fundamentals and Practices of the University PUCRS carried out between 2021 and 2022. The research sought to reflect on aspects of the formation of the capoeira teacher, specifically in the Abadá school, considering the specificities of Mestre Camisa's pedagogy and the transits with formal education. The development of the investigation took place through a bibliographical research of the theoretical production of capoeiristas inserted in the academy and had the collaboration of testimonies two teachers and a teacher about singularities of their own formations. The discussion is based on the hypothesis of capoeira as a transforming practice whose historical, cultural and methodological aspects define a critical agenda for teachers of this art whose performance in formal or non-formal contexts is marked by an interdisciplinary and procedural formation throughout life. of practitioners.

Keywords: Capoeira Teacher Training. Transformative Cultural Practice. Formal and non formal education. Contaminations. Diversity and Resistance.



Introdução

Este tema tem origem no interesse do autor que vive a capoeira como vida, arte e docência. Nessa condição, temos ao longo dos anos levantado indagações sobre os processos de formação dentro da arte da capoeira, que em sua essência não nasceu com um processo pedagógico definido para formar capoeiristas, sendo compreendido muito mais como uma prática espontânea na qual o aprendizado se dá de modo intuitivo entre seus praticantes. No entanto, essa ideia de espontaneidade e de intuição tem todo um processo de formação que passa por aspectos históricos, culturais, identitários aliados a um intenso treinamento corporal, musical, artesanal, dentre muitas outras demandas. O objetivo deste texto é, portanto, apresentar a capoeira como prática cultural (BREDA, 2021) e, em especial, a formação de professores de capoeira dentro da Escola Abadá. Para tanto, procuraremos contextualizar a sistematização da Capoeira como instância de formação, detalhar fundamentos, processos e procedimentos dessa formação na Escola Abadá sob a regência do Mestre Camisa.

Nos tempos atuais temos uma capoeira cada vez mais entrelaçada com o processo pedagógico da educação e formação com um caráter humanístico, coletivo e pedagógico, o artigo traz como ponto fundamental o entendimento da formação do capoeirista dentro da Escola Abadá Capoeira. Diante disso, perguntas foram surgindo tais como: que possíveis equivalências poderiam existir entre a formação de professores no sistema acadêmico universitário e no sistema não-formal de professores de capoeira? O que um ou uma capoeirista precisa para tornar-se mestre ou mestra? Que aspectos, exigências, rituais, corpo de conhecimento são exigidos na formação de professores de capoeira? Essas questões foram levantadas não para serem respondidas de prontidão, mas, para serem pensadas e analisadas dentro de uma perspectiva que possa correlacionar a formação na capoeira como prática educadora que atravessa a vida dos (as) praticantes auxiliando e dando subsídios para outros educadores e capoeiristas a entenderem melhor os processos de formação não convencionais como é o caso da capoeira.

Assim, podemos pensar no movimento que a Capoeira faz das ruas para as escolas. Como luta, teria nascido entre os africanos escravizados que como táticas de resistência praticavam jogos de maneios, golpes simulados como dança. O fato é que a Capoeira atravessa os diferentes períodos do Brasil Colônia, Brasil Império, Primeira e Segunda



República e chega a atualidade com a força de um movimento sistematizado em várias escolas, com milhares de praticantes mantendo viva uma tradição que vem do sentimento de libertação dos africanos escravizados e forçados a trabalhar no Brasil.

No século XX, temos a partir dos anos 70 uma maior inserção no cenário nacional de grupos e organizações de capoeira com uma maior estrutura para eventos, espaços para a prática, apresentações, e um sistema que ajudasse os praticantes a buscarem uma identidade dentro da arte, luta, cultura, dança e educação. O primeiro grupo de destaque nacional chamava-se Grupo Senzala, formado no Rio de Janeiro por jovens de classe média que tinham curiosidade de desenvolver a capoeira e iam bastante à Bahia para “beber água” direto da fonte dos antigos mestres da capital soteropolitana (CAPOEIRA, 2002). Com o desenvolvimento da prática e a busca cada vez maior por aumentar os conhecimentos dentro das várias áreas de conhecimento que a capoeira exige - como educação física, antropologia, pedagogia, arte, musicalidade e cultura, o(a) praticante da capoeira se viu cada vez mais cobrado a estudar e ampliar seu leque de conhecimentos para uma melhor práxis no ensino e também o reconhecimento social e profissional.

Dentro da ideia da necessidade de formação do capoeirista vale ressaltar o fator indutivo da necessidade de subsistência. O professor de capoeira começa e encarar sua arte como profissão remunerada, atuando cada vez mais como professores(as) tanto em escolas formais como em contextos não formais (academias, clubes, associações etc.) No passado, poucos capoeiristas se viam nesse lugar da docência. Provavelmente o fato de já possuírem trabalhos como estivadores, carroceiros, seguranças, sapateiros e feirantes dentre outras profissões, fazia com que a docência não fosse demarcada como profissão, mesmo que, informalmente, muitos possuíssem seus discípulos. Como afirma Capoeira (2002, p. 57), a partir da década de 1950, capoeiristas baianos começam a emigrar, principalmente para o Rio e São Paulo, à procura de melhores condições de trabalho. Inicialmente eles não pensaram em profissionalizar-se como “professores de capoeira”, já que a capoeira era praticamente desconhecida nestas duas grandes metrópoles. Portanto, como se dá o processo de formação de um docente na capoeira que possui uma pluralidade de conhecimentos como jogo, luta, dança, performances culturais, folclore, história da diáspora africana, artesanato, musicalização e possibilidade de adaptação para qualquer ambiente de ensino em que sempre a teoria e prática andam juntas? Como respeitar e entender cada fase dentro da capoeira que vem de uma educação da cultura popular e o processo de formação de Mestre dentro da Escola Abadá que dura em média 40 anos? E que cada graduação tem seu significado e sua



importância dentro desse longo processo. Encontramos no Movimento de Inovação na Educação a seguinte informação sobre a escola:

Fundada em 1988, a Escola Abadá-Capoeira tem como objetivos difundir, preservar e valorizar a cultura brasileira por meio da capoeira e da formação de crianças, jovens e adultos e da qualificação profissional de professores de capoeira. Sediada no Rio de Janeiro e com filiais espalhadas pelo Brasil e pelo mundo, a iniciativa tem representação efetiva em todos os estados brasileiros e em mais de 60 países, que em sua totalidade reúne aproximadamente 70 mil alunos. A organização é dirigida por José Tadeu Carneiro Cardoso, conhecido como mestre Camisa, natural de Jacobina, sertão da Bahia, Doutor Hononis Causa pela Universidade Federal de Uberlândia (MG) e um dos mais renomados Mestres de Capoeira da atualidade. (MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO).

O grupo de Capoeira Abadá traz em seus processos de formações e aulas um diferencial em relação a profissionalização e ao entendimento do capoeirista perante a sociedade e o mundo do trabalho. A primeira coisa que devemos frisar é a valorização do Mestre de capoeira como detentor de conhecimento da cultura popular, ou seja um Mestre da Cultura – parte das políticas culturais do ex-ministro da Cultura, Gilberto Gil:

O registro da capoeira como patrimônio imaterial ocorreu em 2008 e deu de duas formas: O Ofício dos mestres da capoeira tradicionais foi inscrito do Livro dos Saberes e a Roda de capoeira foi registrada no Livro das Formas de Expressão (FONSECA; VIEIRA, 2020, p. 594).

É necessário perceber o peso que o termo ‘Mestre da Cultura’ tem em relação ao reconhecimento da importância de docências presentes nas culturas populares. Sousa (2017, p. 4) baseou-se na ancestralidade, oralidade e resistência para analisar o mestre da cultura popular

enquanto sujeito político, partindo da compreensão de que sua influência se relaciona diretamente ao conhecer-se e se reconhecer na própria história, e assim, no despertar da consciência, individual e coletiva, enquanto unidade de resistência e contestação à cultura hegemônica.

Complementando, trazemos também Santos e Palhares (2010, p. 2) que, ao discutirem “A capoeira na formação docente de Educação Física” referem-se aos mestres de capoeira como aqueles que desenvolvem seu trabalho

com respeito aos fundamentos e tradição, valorizando a história e os mestres ancestrais e, principalmente, que não abrem mão de principiar sua prática e conduta pela preservação, valorização e disseminação da capoeira em detrimento das facilidades financeiras e sociais que dela possam usufruir.



Mas como essa concepção sobrevive nas práticas de formação de capoeiristas na atualidade? Na escola Abadá, o tempo para que uma pessoa esteja apta a dar aulas é em média cinco anos. Um período que pode ser equivalente a uma graduação em um curso superior, como por exemplo, o de Educação Física. Porém, o ciclo completo dessa formação é em média 40 anos, ou seja, uma educação de longa duração, formação que acompanha a própria vida das pessoas que praticam a capoeira como projeto de vida. Como já mencionado, esse processo de quase uma vida pode ser relacionado a grande importância que damos a palavra Mestre. Como por exemplo; Mestre Bimba, Mestre Pastinha, Mestre Ananias, Mestre Curió, Mestre Camisa, e tantos outros, dos mais antigos e conhecidos aos mais recentes, por vezes, nem tanto conhecidos fora do universo da capoeira. São nomes de pessoas que levaram (e levam) uma vida dedicada àquela arte que está atualmente em processo de reconstrução identitária.

A filosofia da escola Abadá Capoeira baseia-se no capoeirista viver a capoeira como um todo, ou seja, experienciar as suas diferentes facetas como: jogo, luta, dança, musicalidade, cultura e artesanato. De forma que ao longo da formação aqueles e aquelas que se dedicam a capoeira vão tomando consciência da importância desta para a construção da sociedade brasileira combatendo o racismo estrutural higienista e as variadas formas de invisibilidade da cultura e identidade do povo africano e de sua herança na formação do povo brasileiro.

Assim, podemos pensar na capoeira como escola complementar da vida em que, segundo Mestre Camisa, diversas instâncias se complementam e andam simultâneas e onde o aprendizado se dá de forma contínua, são elas: escola de casa, escola da vida, escola de capoeira. As inteligências da vida não se separam. Na escola da vida todas as matérias são dadas ao mesmo tempo. Outro aspecto que se torna um dos pilares da Escola Abadá é a preocupação com o básico dos fundamentos da capoeira, a saber: a base da musicalidade, dos jogos, da corporalidade, da pedagogia, da história.

Na parte da musicalidade, os aprendizes devem conhecer e reconhecer os toques básicos auditivamente e corporalmente uma vez que são fundamentos para a base dos jogos. Por exemplo, o jogo de Benguela, que é um jogo específico de chão, o capoeirista deve se imaginar jogando xadrez, onde todas as peças estão no próprio corpo, um jogo cadenciado e estudado, com um grande caráter de continuidade e movimentos de marcação ao invés de golpes traumáticos. Um jogo que se desenvolve pelo raciocínio e a criatividade do capoeirista além das capacidades psicomotora, espacial, matemática e rítmica.



Já o toque e o jogo de São Bento Grande têm um caráter maior de luta, porém a estratégia e a malícia ainda são os principais fundamentos, o jogo apesar de ter a luta como destaque também é bastante didático, pois ensina a luta de forma que os jogadores respeitam o colega e devam ter os movimentos manejados, a educação do corpo e o controle da mente andam juntas, este jogo possui o maior número de possibilidades. Tudo isso respeitando o toque de berimbau que ajuda a guiar os corpos dos capoeiristas dentro desse bailado de luta. Aprofundando mais no sentido da palavra, básico vem de base, o que sustenta tudo. Então para que qualquer coisa se torne sólida ela precisa primeiro de uma boa base e para se ter a base é necessária uma dedicação continuada a esse conjunto multidisciplinar de competências, construídas processualmente ao longo da formação na escola de capoeira, como atesta Breda (2021, p. 4):

A Capoeira, como ferramenta educacional, está perfeitamente sintonizada com o moderno debate da interdisciplinaridade. Ela atua nos campos da Arte, da Música, da Educação Física, da História e se encaixa em muitos dos temas transversais. O educador deve utilizá-la como meio para, a partir dos cânticos, da dança e da luta, estabelecer um elo entre a criança brasileira e sua ancestralidade africana. Encarada aqui como prática transformadora, a Capoeira deverá atingir metas maiores que as já propaladas habilidades físicas, artísticas e sociais.

Além do cotidiano dos espaços de treino onde o contato de professores e alunos se estabelece de forma contínua, outros espaços de formação também são importantes para a formação de professores capoeiristas. A escola também organiza eventos anuais com um grande caráter de formação em capoeira como o Abadacadêmico, um evento de incentivo à pesquisa científica. Orientado por um corpo docente de doutores e mestres de instituições de ensino superior, integrantes que fazem parte da Abadá Capoeira.

O evento também conta com uma série de palestrantes que trazem pautas atuais e essenciais para a reflexão dos capoeiristas como praticantes e profissionais da área e os conceitos de Arte e Culturas Populares, Pedagogias de ensino, abordagens para aulas infantis, projetos sociais, formação de projetos para verbas de incentivo à Cultura.

Outro evento de suma importância para a formação da identidade do capoeirista dentro da escola chama-se Zumbimba. Primeiro que o nome traz a memória de dois heróis negros da história do Brasil, Zumbi dos Palmares e Mestre Bimba, sendo o último, mestre e presidente da escola Mestre Camisa. O evento, além de enaltecer a figura de Zumbi e Mestre Bimba, traz um caráter pedagógico com a formação de equipes que desenvolvem variados tipos de projetos como composição de músicas sobre o evento, teatro, apresentações culturais



e o desenvolvimento de sequências de capoeira adaptadas com base nas sequências da Capoeira Regional de Mestre Bimba. Essas adaptações podem ser para pessoas com deficiência, para idosos, ou direcionadas para jogos educativos como xadrez, dama, amarelinha dentre outros.

Já podemos ver características próprias de uma visão acadêmica nos anos 30, do século XX, termos como Madrinha, Formatura, Sistemas de graduação e avaliações já eram utilizados para auxiliar na formação do capoeirista dentro da Escola de Capoeira Regional (ALVES DE, 1982) Então, podemos notar que a partir desse período se iniciam estudos e análises sobre processos de formação do capoeirista dentro de um viés mais profissional. Por fim, não podemos esquecer da importância da realização das rodas em espaços público, geralmente ao ar livre, em praças, feiras, eventos, etc. Simplício (2020, p. 115) lembra que:

O espaço público urbano, a rua, foi muito importante para o desenvolvimento da capoeira quando, estrategicamente, ocupou-se a rua com diferentes propósitos. Mas foi no ambiente das festas populares que a capoeira conquistou seu espaço na sociedade; espaço popularizado pela possibilidade de se expressarem, seja por uma necessidade sócio-cultural ou até mesmo na luta pela sobrevivência, o que influenciou e consolidou os moldes atuais das rodas de capoeira. Esta continua sendo uma das principais formas de difusão dessa manifestação, muitos grupos fazem a “capoeira na rua” com intuito de agregar novos alunos, divulgar e potencializar o trabalho do grupo, ao tempo que a “capoeira de rua” aparece com menor frequência e resiste às armadilhas do capital.

As rodas de capoeira em locais públicos têm um papel fundamental na divulgação e compreensão da capoeira como arte e Patrimônio Histórico Imaterial da Humanidade. Sendo vistas, podem ser aceitas pela sociedade que passa a ver a capoeira como parte da formação do povo. As rodas são compostas por adultos, jovens, homens, mulheres e crianças, cidadãos comuns de variadas áreas de trabalho. As músicas cantadas e executadas fazem parte da formação da nossa cultura afro-brasileira. No dizer de Simplício (2020, p. 113):

A roda de capoeira é uma ação educativa, mas, muitas vezes, não são planejadas intencionalmente e, sem ser dado conta, uma gama de conhecimentos são apreendidos nesse espaço, que historicamente teve a rua como lócus principal, onde se diluem muitas das rigorosas normas que orientam a vida coletiva.

O ritual da capoeira é em círculo e a roda é um resultado das manifestações das culturas circulares africanas. A imagem colocada neste texto mostra a Roda da Praça da República em São Paulo que já acontece no mínimo há quarenta anos. Esse evento ganha notoriedade devido ao fato de reunir na capital paulista mestre oriundos da cultura baiana,



como o Mestre Ananias (nascido em 1929) dentre outros, que trazem consigo uma riqueza cultural das raízes dos povos africanos do Brasil. O fato de acontecer numa grande cidade como São Paulo serve de vitrine para as outras cidades no país. A roda aproxima a arte da capoeira da sociedade e comunidades formando uma identidade sociocultural em bairros, centros urbanos e rurais. Assim, nesse conjunto, podemos ver o programa pedagógico da capoeira, que forma professores dessa e nessa arte.

Se a profissão professor de capoeira é recente, a própria noção de docência também não é tão antiga, como afirma Sardelich (2017, p. 23):

A docência, bem como suas imagens, representações, vem se reconfigurando ao longo da história. O momento de secularização e de estatização do ensino, que ocorreu no continente europeu ao final do século XVIII, passou a exigir uma licença para o seu exercício. Essa autorização estatal constituiu o suporte legal como também delimitou o campo profissional naquele momento histórico. Nóvoa (1991) afirma que esse momento permitiu a consolidação da imagem e estatuto docente que substituiu, paulatinamente, um corpo de professores religiosos, ou sob o controle da Igreja, por um corpo docente laico, sob a tutela do Estado. Apesar dessa substituição de comando, Nóvoa (1991) destaca que as normas e os valores do modelo religioso persistiram na comunidade escolar.

Entre a secularização e estatização do ensino no século XVIII que exigiu uma licença para o exercício docente e o século XX, temos dois séculos de diferença. Nesses dois séculos, a capoeira que vem de outras matrizes culturais e religiosas, nunca esteve nem sob a tutela do Estado, nem da Igreja oficial, muito pelo contrário, era uma prática considerada perigosa, criminalizada como vadiagem. Utilizando de estratégias de sobrevivência, Mestre Bimba começa a organizar a capoeira em lugares fechados com regras do jogo a serem ensinadas e aprendidas de forma sistematizada e teve que conseguir permissão do Estado para que isso fosse possível. No entanto, as escolas de capoeira nunca entraram no rol de estabelecimentos pedagógicos, nem a formação do capoeirista foi considerada como profissão. É sabido que para que alguém possa fazer um concurso público para uma instituição na qual possa ser professor de capoeira, geralmente, a formação básica pedida é a de Licenciatura em Educação Física, validada por uma Universidade pública ou particular.

Para se falar de capoeira, educação e processo de formação temos que voltar ao século XX, pois a partir de 1930 temos um marco no ensino da capoeira; Mestre Bimba (1900-1974) o primeiro mestre a ensinar capoeira com uma preocupação pedagógica. Mesmo sem formação e vindo de profissões de trabalhos braçais como estivador e carvoeiro via na arte da capoeira a possibilidade de educar e formar pessoas.



Combatida fortemente pela polícia como vadiagem, arruaça e desordem, em 1892, a capoeira entrou no código penal (artigo 402), ou seja, sua prática estava “enredada na repressão” (SOARES; ABREU, 2009). A situação só começa a mudar após a criação da Capoeira Regional por mestre Bimba que ganhou expressão nacional chamando a atenção de líderes políticos e do presidente Getúlio Vargas que já se aproveitando de um momento de expansão do nacionalismo e por uma busca da identidade brasileira (FONSECA; VIEIRA, 2020) acaba por reconhecer a capoeira como único esporte genuinamente brasileiro e retirá-la do código penal. Como já mencionado, Manuel dos Reis Machado ou Mestre Bimba foi o primeiro a desenvolver métodos de ensino registrados e a dar aulas em recinto fechado, utilizando-se de provas práticas para ingressar na escola e regras para frequentar a escola como não beber e fumar.

Mestre Bimba montou sua escola de capoeira Centro de Cultura Física Regional (CCFR) em frente à Faculdade de Medicina de Salvador. De acordo com Mestre Camisa (2010), depois de ter sido instituída como esporte por Mestre Bimba, a capoeira vem se desenvolvendo como arte, cultura e também serve como ferramenta de socialização participativa.

A segunda perspectiva da nossa discussão se apoia nessa base, na capoeira como uma pedagogia que reúne arte, educação, cultura e resistência cultural. Para a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2005, p. 292):

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida, pela criatividade, de modo a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada.

Trazendo essa afirmação para o universo da capoeira, podemos dizer que sua prática é permeada pelos elementos apontados por Barbosa quando se refere ao ensino das artes visuais, mas que certamente se estende a todas as outras artes, dentre elas, a capoeira que como já foi apontado, reúne musicalidade, ritmo, performance, jogo, dentre outros componentes da sua pedagogia. Parodiando Barbosa, a capoeira permite compreender “quem somos, onde estamos e como sentimos”:

Como uma linguagem aguçadora dos sentidos, a arte opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não serem estranhos em seu meio ambiente nem



estrangeiros no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, 2005, p. 1).

Isso nos leva a outro ponto conectado ou decorrente de uma educação na relação da arte e cultura, que é a educação para a diversidade. Para José Luiz Cirqueira Falcão (2020, p. 55), mestre de capoeira e professor da Universidade Federal de Goiás,

uma educação para a diversidade por meio da capoeira implica levar em consideração não apenas o conceito e a técnica, mas, também, o agenciamento, a singularidade e a intensidade de cada acontecimento. [...] Uma educação para a diversidade por intermédio da capoeira deve levar em consideração os sujeitos e os contextos envolvidos, mas, para isso, não há um caminho a priori. Normalmente, diz-se que o caminho é feito ao caminhar. Na pedagogia da diferença, essa afirmação não procede. Como em um labirinto, não há caminhos, porque, a cada decisão, o caminho anterior se dissolve.

Diversidade e diferença podem ser marcos pedagógicos de uma arte em constante transformação, nascida na resistência de povos escravizados, mas que ainda hoje, pode ser discutida à luz de uma educação popular, contra-hegemônica aos princípios da escola formal a serviço do capitalismo.

A cultura popular é uma grande ferramenta pedagógica, pois resistiu a vários fatores ao longo dos tempos e corre espontaneamente nas “veias” da sociedade, sendo produzida pela experiência da classe trabalhadora. Hoje muitos estudiosos alertam quanto ao processo de incorporação e de domesticação dos aspectos da cultura popular pelas classes dominantes, pois propõem converter o popular em patrimônio nacional, dando-lhe um cunho oficial, visando esvaziar o sentido de transgressão, insubordinação, subversão e autonomia que essa manifestação incorpora, facilitando, dessa forma, o seu controle, ou seja, um colapso (SIMPLÍCIO, 2020, p. 108-109).

Assim, chegamos ao argumento de que a formação docente na capoeira pode ser analisada na perspectiva de uma educação crítica-emancipadora uma vez que:

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter meramente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática-, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, pois esta tem sua especialidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. (SILVA, 2011, p.10).

A autora esclarece que nenhuma educação pode ser vista como ideal, isenta de



críticas ou contradições. Como afirma Barbieri (2020, p. 112), a capoeira “é um fenômeno sócio-cultural determinado por alguns fatores ao longo da história, os quais devem ser compreendidos em perspectiva de avanço e ação frente à realidade contraditória”. Chama atenção para a necessidade de irmos na contramão de uma “visão romântica, ingênua, folclorizada” da capoeira.

Sem dúvida, podemos apontar dentre vários conflitos, a questão da comercialização, dos efeitos do turismo que faz da capoeira um consumo cultural, e, especialmente, a presença das mulheres historicamente ausentes da capoeira, que hoje lutam por seu espaço e reconhecimento, além de outros conflitos como o racismo, o machismo. A docência na e da capoeira, numa perspectiva emancipadora, não pode ignorar essas questões. Nessa educação não-formal, destoa dos tempos regulares e parcelados da educação formal, embora seja cada vez mais comum, a presença de professores de capoeira em escolas e universidades. Esse encontro, gera contaminações e conflitos. Para Jean Adriano Barros da Silva (2020, p. 97):

Uma das grandes lições que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do "aprender fazendo" atrelado a contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que herdamos da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico, isto é, boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalizada por um ambiente que mescla indivíduos de diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos.

Discussão

Reunindo as aprendizagens trazidas pelas diversas referências bibliográficas, majoritariamente de capoeiristas que ao realizarem seus mestrados e doutorados contribuem para a produção do conhecimento sobre a capoeira, e as entrevistas dos colaboradores, podemos notar que a Capoeira traz características de contaminações entre contexto formal e não-formal. É visível na Escola Abadá a preocupação com a formação do aluno e consequentemente do professor de maneira mais qualificada para dar aulas, como podemos ver nos depoimentos do professor Serginho e do instrutor Pingo:

Minha formação dentro da escola ocorre sob orientação do Mestre Camisa e atualmente (últimos dois anos) com aulas regulares (semanais) a partir de um processo de ensino que orienta através de treinamentos técnicos educativos adotando um método crítico-dialético, ou seja, o mestre ensina a técnica associada a contextualização sobre o movimento de forma a te preparar para posteriormente ensinar (depoimento 2021).



A escola vem me proporcionando ferramentas e uma visão muito mais ampla em todas as áreas que se trabalha na Capoeira, fomentando também descobrir outras novas áreas. A minha capacidade criativa está muito mais desenvolvida devido a que, todas as informações que circulam dentro da escola e as que vem diretamente do Mestre Camisa, me permite organizá-las e saber administrá-las conforme o contexto no qual estiver trabalhando (depoimento 2021).

Com isso, percebemos que todo esse conjunto; aprendizagem musical, diferentes toques e jogos cada um com suas características e fundamentos, destreza física e mental, consciência histórica e política formam um currículo que proporciona ao capoeirista uma formação multidimensional.

Esse processo, apesar de pertencer a uma escola não-formal, não pode ser entendido como aleatório, vem de uma construção durante décadas de transformações da concepção de capoeira. Outro ponto a ser entendido é a capoeira esta cada vez mais na academia, seja como objeto de estudo, que serve para diferentes fins por sua transversalidade disciplinar como antropologia, pedagogia, artes e educação física. Relebrando a questão do Abadacadêmico que se encontra em sua 4ª edição, evidenciando essa preocupação com a qualificação dos praticantes de capoeira no ensino superior. Boa parte dessa produção acadêmica é feita por professores capoeiristas que estudam a própria prática.

Essa formação paralela oportuniza a alunos teoricamente novos na prática da capoeira a intervirem com mais voz nas questões levantadas por professores e mestres do mundo da capoeira. Como diz a Instrutora Pilha que procura realizar todos os cursos possíveis dentro da escola Abadá, cursos estes que fazem parte do processo de formação plural proposto por Mestre Camisa.

Essa preocupação com a formação do professor de capoeira vem de uma formação crítica, aonde quer que a pessoa vá exercer, parafrasando Paulo Freire, que possa haver uma educação para a liberdade, uma educação emancipadora como podemos ver na fala da instrutora Pilha:

Aprendi também que a capoeira é infinita e que temos que ter o valor da humildade para entender que sempre podemos saber e aprender mais (depoimento 2021).

Pela dor, aprendi que na roda da capoeira estão refletidos também os problemas sociais presentes na roda da vida, e ainda há muito que se lutar contra MACHISMO, RACISMO, HOMOFOBIA, VIOLÊNCIA E ASSÉDIO SEXUAL dentro da própria escola, e que é necessário montar, fundamentar e estabelecer redes de apoio a pessoas que necessitam disso (depoimento 2021).

Com os depoimentos, percebemos que a aprendizagem se dá nas relações, e como



diz Almeida (2020) toda nova relação é uma construção e é a partir dessa construção e das situações cotidianas pelas quais temos todos de passar – formadores e aprendizes – com serenidade e inteligência que o processo de formação se realiza. A prática regular da capoeira estimula habilidades físicas e emocionais de fundamental importância para o nosso dia a dia e, quando nos conhecemos, tornamo-nos mais seguros e mais aptos ao convívio social. O autor chama ainda atenção para um aspecto importante da pedagogia da capoeira, que é a transmissão oral de conhecimentos e valores, uma valiosa ferramenta pedagógica e uma forma de reunir as pessoas e estimular a convivência durante e para além das aulas (ALMEIDA, 2020).

Por fim, reunir as vozes de autores e os depoimentos concedidos ressalta a possibilidade de considerar a diversidade dentro da formação na capoeira, como esclarece José Luiz Cirqueira Falcão (2020, p. 49):

analisar a capoeira e sua relação com a educação para a diversidade exige que os sujeitos envolvidos com essa prática sejam considerados em suas múltiplas dimensões, que contemplem desde suas necessidades imperativas adstritas ao reino das necessidades materiais até as suas possibilidades vinculadas ao reino da liberdade.



Figura 1: Certificado de reconhecimento da Escola Abadá-Capoeira como instituição de referência para a inovação e a criatividade na educação básica do Brasil. Acervo pessoal.

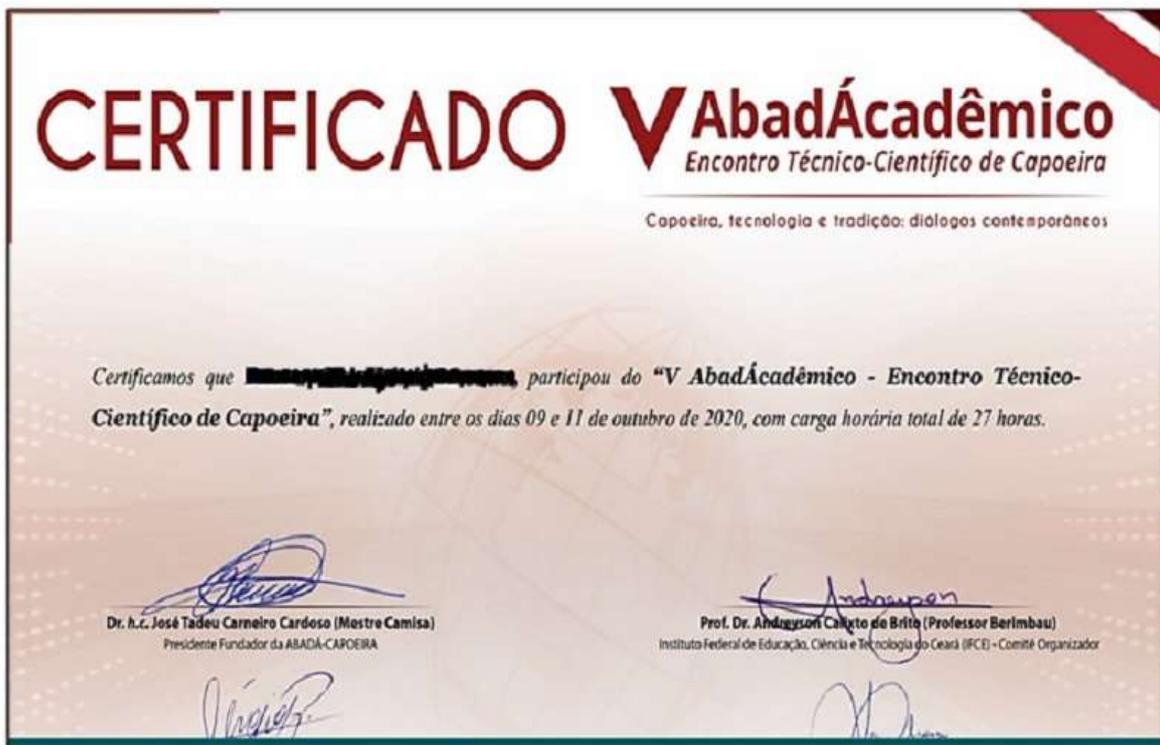


Figura 2: Certificado de participação no V AbadÁcadêmico – Encontro Técnico-Científico de Capoeira. Acervo pessoal.

Esses certificados demonstram o esforço do grupo Abadá Capoeira na preparação de profissionais-professores de capoeira e as estratégias que tem construído para a capacitação desses segmentos, bem como o reconhecimento institucional. É verdade que ainda não se alcançou uma legitimação como escola dentro do circuito do ensino formal, abre brechas, ainda há muito caminho a ser percorrido nesse sentido.

Durante a pesquisa e analisando o processo de formação de capoeiristas e profissionais dentro da escola Abadá Capoeira, encontramos traços do contexto formal o que se caracteriza como uma escola não-formal. Podemos observar essas influências em aulas com planejamento, maior preocupação com a teoria, eventos com palestras relevantes para o meio social e capoeiristas cada vez mais inseridos no mundo da pesquisa, entendendo que a densidade e o discurso acadêmico acabam por endossar com mais lucidez e para um público maior os discursos que vem de origens da camada mais popular.

Assim como na escola Abadá temos cada vez mais estudantes acadêmicos, estes, por sua vez, levam conhecimentos capoeirísticos que a academia em geral desconhece ou possui pouco contato, como aulas em que teoria e prática são passadas simultaneamente de forma orgânica e natural, a sala de aula é o próprio espaço de treino, como acontece nas aulas de capoeira em que o grande regente dessa orquestra de ensino é o berimbau. Traços da cultura



africana que não é comum vermos em salas de aula universitárias onde o modelo eurocêntrico ainda impera. Podemos perceber também que uma das grandes chaves de quem estuda a Escola Abadá e a filosofia do Mestre Camisa é uma expansão da consciência do capoeirista como indivíduo político de resistência, o capoeirista deve representar o povo e adquirir uma identidade cultural e social contra-hegemônica, entender que a capoeira é luta de resistência desde os tempos da escravidão e ainda deve servir como ferramenta para tal. Trazendo os traços da herança escrava e a memória de grandes heróis negros como Zumbi dos Palmares e Mestre Bimba que tanto lutaram contra a escravidão e contra as amarras que a escravidão deixou no Brasil que até hoje assola o país com o assassinato de jovens negros diariamente.

Ainda dentro dessa visão de resistência, o aluno da Abadá Capoeira vai percebendo que muitos capoeiristas não têm noção da importância da própria arte, e muitas vezes negligenciam seus fundamentos e suas tradições que a fizeram tornar-se Patrimônio Histórico Imaterial da Humanidade pela Unesco. Esse desconhecimento dos próprios praticantes da arte capoeira leva também os professores a se tornarem profissionais tecnicistas por não entenderem daquilo que estão ensinando. Assim, muitos alunos acabam por sair da capoeira e tendendo a desvalorizá-las socialmente.

Em contraponto a esse quadro, a escola Abadá vem também modificando as formas de realizar eventos e de dar aulas, fazendo com que o aluno tenha cada vez mais contato com a docência dentro da arte, mesmo que ele se desenvolva na capoeira sem a vontade de ser professor, o aluno ao longo dos anos vai entendendo a importância de uma aula melhor estruturada, pensada, e estudada para cada situação. Como diz Mestre Camisa, “o entendimento é mais importante que o treinamento” (MILANI, 2010). O aluno, entendendo melhor a escola e as aulas, também passa a valorizar melhor a profissão do docente, não só de capoeira como de outras áreas. Fazendo assim com que o método da escola Abadá, passe por vários contextos e facetas de aprendizagem onde o aluno “cresce” com um entendimento mais profundo da docência, da capoeira, da cultura e consequentemente da sociedade em que se insere, podendo a partir disso, melhorar a concepção da população da capoeira e construir uma identidade dentro do universo da arte, agindo de forma docente ou não.

Finalizando, coloco alguns pontos que acredito que possam servir como uma síntese desse exercício, sabendo que cada um deles merece desdobramentos para futuras pesquisas: A Escola Abadá Capoeira pode ser pensada como escola cidadã, e apesar de não ser uma escola regular, de natureza formal, existe uma pedagogia para a formação do e da capoeirista,



com tempos, etapas, rituais de passagem, currículo inter e transdisciplinar;

Apesar de não-formal, mantém trânsitos com a educação formal, seja na inserção de profissionais formados em educação física ou outras áreas, em escolas e faculdades, e que, a partir da sua atuação nestes espaços, passam por desenvolver processos nos quais os ensinamentos originários do contexto não-formal são reinventados, ajustados aos tempos, espaços e currículos do contexto formal.

É cada vez mais visível o interesse e investimento da escola Abadá capoeira na formação docente e no contexto da pesquisa, como atestam os eventos realizados dessa natureza, e a produção crescente de monografias, dissertações, teses e conseqüentemente na publicação em forma de artigos e livros, gerando uma produção sobre a capoeira sistematizada no campo acadêmico.

Referências

2º FESTIVAL pedagógico. Disponível em:

https://www.colegiodesafio.net/home/dt_gallery/2o-festival-pedagogico-abada-capoeira-para-troca-de-cordas/. Acesso em: 26 dez. 2021.

ESCOLA ABADÁ-Capoeira. Disponível em:

<https://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/escolaabada-capoeira/>. Acesso em: 04 maio 2022.

ALMEIDA, G. A. de. A construção coletiva de uma proposta pedagógica para a capoeira.

In: PIRES, Antonio Liberac C. Simões; FIGUEREDO, Paulo Magalhães Franciane, ABREU, Sara (orgs.). **Capoeira em múltiplos olhares: estudos em jogo**. 2. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020. p.35-46.

ALVES DE, R. C. **Bimba, perfil do mestre**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.

BARBIERI, C. Educação, arte e subjetividade: um encontro possível? *In*: PIRES, Antonio

Liberac C. Simões; FIGUEREDO, Paulo Magalhães Franciane, ABREU, Sara (orgs.) **Capoeira em múltiplos olhares: estudos em jogo**. 2. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020.

BARBOSA. Ana Mae. Depoimento. **Revista Educação e Realidade**, p. 291-300, jul/dez. 2005.

BREDA, Omri. A Capoeira como prática educativa transformadora. **Revista Educação Pública**, ago. 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/32/a-capoeira-como-praacaduetica-educativa-transformadora>. Acesso em: 24 out. 2021.



CAPOEIRA, N. **Os Fundamentos da Malícia**, Rio de Janeiro: Record. 1998.

CAPOEIRA, N. **Pequeno Manual do Jogador**. Editora Record. RJ/SP. 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/356625973/235778624-O-Planejamento-Da-Pesquisa-Qualitativa-pdf>. Acesso em: 04 maio 2022.

FALCÃO, J. L. C. Alguns apontamentos sobre capoeira e educação para a diversidade *In*: PIRES, Antonio Liberac C. Simões; FIGUEREDO, Paulo Magalhães Franciane, ABREU, Sara (orgs.). **Capoeira em múltiplos olhares: estudos em jogo**. 2. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020. p.47-62.

FONSECA, V; VIEIRA, L. R. O lugar da capoeira nas ações governamentais no Brasil em perspectiva histórica. *In*: PIRES, Antonio Liberac C. Simões; FIGUEREDO, Paulo Magalhães Franciane, ABREU, Sara (orgs.). **Capoeira em múltiplos olhares: estudos em jogo**. 2. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020. p.585-606.

MILANI, Luciano. **Mestre Camisa participa de simpósio e diz que a capoeira é brasileira**. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/noticias-atualidades/mestre-camisa-participa-de-simpósio-e-diz-que-a-capoeira-e-brasileira/>. Acesso em: 04 maio 2022.

FERNANDO ALBUQUERQUE, o Mestre Gato, um dos fundadores do Grupo Senzala. Disponível em: <https://ocapoeira.net/mestre-gato-um-dos-fundadores-do-grupo-senzala-do/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORIGEM e prevenção da violência na capoeira. **Portal Capoeira**, 17 mar. 2005. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira-da-bahia/origem-e-prevencao-da-violencia-na-capoeira1/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SANTOS, G. de O.; PALHARES, L. R. A capoeira na formação docente de educação física. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i3.9076>. Acesso em: 24 out. 2021.

SARDELICH, M. E. Imagens da docência entre licenciandos: visualidades comuns e transgressoras. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 1, p. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p21-46>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva críticoemancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 17, p.13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, J. A. B. da. Capoeira e educação de crianças: dialogando sobre prática pedagógica e formação humana. *In*: PIRES, Antonio Liberac C. Simões; FIGUEREDO, Paulo Magalhães Franciane, ABREU, Sara (orgs.). **Capoeira em múltiplos olhares: estudos em**



jogo. 2. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020. p.85-102.

SILVA, S. C.; VASCONCELOS, J. G.; FLORENCIO, L. R. S. Conexões entre rua e universidade: I Curso de Formação de Professores em determinado grupo de capoeira. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 176–194, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1452. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1452>. Acesso em: 24 out. 2021.

SIMPLÍCIO, F. Capoeira e transmissão de saberes. *In*: PIRES, Antonio Liberac C. Simões; FIGUEREDO, Paulo Magalhães Franciane, ABREU, Sara (orgs.). **Capoeira em múltiplos olhares: estudos em jogo**. 2. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020. p.103-118.

SOARES, C. E. Líbano; ABREU, F. J. No caminho do esporte: a saga da capoeira no século XX. *In*: DEL PRIORE, Mary; MELO, Victor de Andrade. **História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo. Editora UNESP, 2009. p. 245-268.

SOUZA, V. R. **Mestres da cultura popular: Ancestralidade, Oralidade e Resistência**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Curso Mídia, Informação e Cultura) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, ECA/USP, São Paulo, 2017.

Pedro Guimarães Mallet (Broca) possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (2012). cursou a Especialização em Pós-graduação em Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas pela PUCRS. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em na Capoeira e danças de matriz afro. Seu interesse de pesquisa refere-se a capoeira e cultura como proposta de outras pedagogias com base na cultura popular. Desenvolveu trabalhos artísticos com danças brasileiras na Espanha e na Turquia. É associado do Conselho Regional de Educação Física, Goiás. Participou de encontros de capoeira em Toulouse, França, em Dublin na Irlanda, em Praga na Checoslováquia, em Silesia na Polônia, em Bruxelas, Bélgica e em Zurique na Suíça sempre trabalhando a capoeira como componente de identidade cultural do povo brasileiro. E-mail: brocaabada@gmail.com



A CRIAÇÃO DE ESPETÁCULO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE PROCESSO COLABORATIVO

Rafael de Jesus Martins Silva¹
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra²

Resumo

O presente trabalho é parte da pesquisa *A Cena como Experiência e Voz: Processos Colaborativos Entre Grupo de Teatro e Discentes de uma Escola Pública de Inhumas-GO*, desenvolvida no Programa Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). O objetivo geral é refletir sobre o papel do processo colaborativo como recurso para legitimação dos corpos na escola. A pesquisa se utiliza de Bernard Charlot (2013), Vygotsky (2001), John Dewey (2010) e Bondía (2002) como pressupostos teóricos. As reflexões convergem para a ideia de que o trabalho focado no processo de criação pode ser pensado como recurso educacional para legitimação de corpos na escola.

Palavras-chave: Teatro na escola; Processo colaborativo; Experiência; Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

Como artista e professor de Artes na rede pública estadual e em uma escola particular de Inhumas-GO, percebo que a produção de espetáculos na escola se constitui como centro das atividades quando se trata do ensino de teatro na instituição escolar. Em minha trajetória, ao longo de dezenove anos de sala de aula, presenciei a manifestação de discursos pré-concebidos sobre o teatro, que envolvem desde confusões com a linguagem televisiva, com uma presença imponente da cultura de massa, à reafirmação de estereótipos, idealizações de personagens infantis como por exemplo, a figura da princesa frágil em busca de um príncipe salvador. Em sentido diferente, percebo o teatro como uma corporeidade consciente em um espaço que performa uma história e, nesse sentido, a experiência com o fazer teatral contribui para a ressignificação de narrativas e histórias cristalizadas que silenciam vozes e aprisionam corpos.

Este ensaio é parte dos processos investigativos da pesquisa intitulada *A Cena como Experiência e Voz: Processos Colaborativos Entre Grupo de Teatro e Discentes de uma*

¹ Licenciado em Artes Cênicas (UFG) e Artes Visuais (UFG). Especialista em Produção e Gestão de Projetos Culturais (UFG). Mestrando do curso Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) do IFG - Campus Aparecida de Goiânia. Professor na Escola Monsenhor Angelino/Inhumas-GO e no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco/Inhumas-GO. E-Mail: rafaelmartinsmolina@gmail.com

² Doutora em Educação (UFG) e Licenciada em Dança (IFG). Professora do IFG - Campus Goiânia e do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) do IFG - Campus Aparecida de Goiânia. E-mail: dagmar.bezerra@ifg.edu.br



Escola Pública de Inhumas-GO. A pesquisa objetivava compreender como um processo colaborativo de criação entre artistas e discentes do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, provenientes de uma mesma comunidade, podem construir experiências que possibilitem suas emancipações. A proposta da pesquisa era elaborar uma dramaturgia, que evidenciasse as culturas e as identidades dos discentes e artistas, rasurando discursos dominantes e a realidade vivida, com uma visão crítica por meio da linguagem teatral. Com isso, pretendia-se refletir sobre o papel do processo colaborativo de criação de espetáculo como recurso metodológico para legitimação dos corpos na escola.

Exploramos as modalidades cênicas, estudando esse objeto em diferentes culturas, tanto no teatro como nas várias manifestações culturais que fazem parte do teatro, como uma linguagem híbrida. Abordar a temática da Identidade Cultural implica explorar essas relações e sistemas de forma artística e, mais especificamente, reelaborando-os por meio da expressão teatral. A pesquisa contemplou alunas e alunos do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, das turmas de 8º Ano (turmas A, B e C) e 9º Ano (turma A e B), dos turnos matutino e vespertino.

As reflexões a seguir partem do estudo de Bernard Charlot (2013) sobre a marginalização das artes do corpo na escola; utilizamos Vygotsky (2001) para, ao contrário, sustentar sua importância dentro e fora da escola e convocamos John Dewey (2010) e Larrosa (2002) para reforçarem o papel da experiência processual no processo de formação na contramão do teatro como produto para, então, tecer reflexões sobre o processo colaborativo no contexto escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Processo Colaborativo e experiência

Os pesquisadores sobre currículo Giroux e Simon (2011) entendem a escola como um ambiente social onde as capacidades humanas intervêm nas formações das/os sujeitas/os, nas suas subjetividades, de maneira que sejam capazes de modificar as questões ideológicas e na observação da dominação nas práticas democráticas em que o poder social é manifestado. Os referidos autores defendem uma política transformadora capaz de legitimar as vozes dos que são silenciados.



Por meio do fazer teatral, é possível proporcionar vivências em que as/os discentes tenham um espaço de fala e escuta de suas singularidades, suas diversidades, suas paixões e angústias. Dessa maneira, a questão “Que relação os alunos veem entre o trabalho que se faz em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula?” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 119) é abordada, uma vez que o teatro possibilita compartilhar as vozes das/os alunas/os em uma experiência pedagógica arrebatadora:

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogias ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública” (idem, p. 121).

Estes autores defendem uma prática de culturas populares numa pedagogia crítica, podendo o teatro se mostrar eficaz e capaz de articular diálogo saudável com o popular e o hegemônico numa reflexão em que as diversidades são ouvidas e partilhadas, as desigualdades humanas são refletidas a partir das relações de poder e as imposições hegemônicas são mostradas por meio da teatralidade como críticas, sátiras e espelhamentos da realidade.

As práticas culturais populares a que os autores fazem referência dentro da pedagogia crítica, ainda relevante nos estudos curriculares, podem imediatamente ser experimentadas por meio do teatro. Ele é capaz de articular práticas populares e hegemônicas, dentro de uma reflexão que diminua as desigualdades sociais e os exercícios de poder. Pelo processo de dar voz a essas subjetividades, o teatro é um recurso de combate às relações de poder e imposição hegemônicas.

No texto intitulado “*Qual o lugar para as artes na escola da sociedade contemporânea?*”, Bernard Charlot (2013) explica porque as artes do corpo, como a dança e o teatro, sempre foram marginalizadas na escola. Herdeira da cultura clássica, que tradicionalmente separa corpo e mente, privilegiando a segunda, a escola se tornou um espaço de regras e disciplinamentos domadores do desejo, da espontaneidade e do corpo:

Uma sociedade cuja cultura era estruturada por tal ideologia não podia senão desconfiar das artes. [...] Corpo domado, superado; alma que se eleva à procura da beleza das formas: balé clássico e pedagogia tradicional são duas formas de mesmo projeto cultural. [...] A relação da escola tradicional com o teatro é diferente: é só esquecer o palco e a representação e



considerar apenas o texto para que o teatro possa entrar na escola. Não se trata, porém, do teatro do ator, mas do teatro do autor e, mesmo assim, não é considerado legítimo qualquer tipo de texto (CHARLOT, 2013, p. 192 e 193).

Segundo o autor, sendo a escola um espaço tradicional do letramento e da regra, somente os clássicos de um universo da norma, da disciplina e do sério poderiam ser representados nas celebrações de final do ano. Nessa lógica, seria impensável as narrativas de alunos e alunas, a presença das culturas populares, predominando um *modus operandi* eurocêntrico.

O teatro é vastamente explorado como recurso metodológico na escola. Não é necessário ser profissional de teatro, ser licenciado em Artes Cênicas para lançar mão de algumas dessas experiências na escola, pois essa não é uma linguagem em que atrizes/atores e grupos de teatro detêm sua propriedade. Desde o teatro brechtiano³, da quebra da ilusão dramática proposta como recurso de apreciação crítica do espetáculo, o teatro para ser teatro não precisa desse encantamento. Torna-se possível estabelecer fronteiras entre o jogo do amador e do ator profissional, sem abandonar funções básicas do teatro (KOUDELA, 2006). Ser ator na escola significa ser sujeito, ser ativo, protagonizar o próprio percurso: é um ensaio do comando das próprias vidas, criando várias possibilidades e soluções para os problemas, escolhas.

É sabido que o limite entre a vida e a ficção é muito tênue nas artes, intensificando-se no teatro, dada a proximidade de sua linguagem com as corporeidades cotidianas. O fazer teatral é inerente ao ser humano que atua a todo momento, em níveis variados de consciência:

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia a dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la (BOAL, 1998, p. 9).

³ Bertolt Brecht (1898-1956) foi um dramaturgo, poeta e encenador alemão no século XX. Brecht desenvolveu o teatro épico, de modo que público não estivesse passivo, mas, sim, agindo, analisando e refletindo as situações propostas em cena. Pela técnica do distanciamento, criava condições para que o espectador e o ator não fossem levados pelo jogo de cena (*mise en scène*) ambos estejam o tempo todo conscientes de estarem presenciando uma encenação, a fim de que, a partir de uma postura não alienante, houvesse a reflexão e análise de suas ações. Os trabalhos artísticos e teóricos de Brecht influenciaram profundamente a produção artística do século XX, ressoando até o teatro contemporâneo.



É por meio do teatro, na escola, que os alunos e as alunas podem expressar suas subjetividades, suas marcas e suas histórias. O espetáculo cênico é o momento em que os jovens são ouvidos, crianças coletam olhares para expressão sobre suas principais habilidades naturais, o jogo de ser outra pessoa, de criar uma experiência de vida verdadeira, de se imaginar em outro espaço, vivendo no seu corpo uma história, diferente de uma realidade hostil. Jovens e crianças podem ainda experimentar uma versão nova da sua própria vida, estando na pele de outras pessoas, ou ser simplesmente uma pessoa ou personagem que ela ama e ter ali ouvidos atentos a essas vozes, histórias, essas expressões de vida, alimentando e testemunhando a verdade daquela possibilidade de vida diferente. Mesmo diante de tantas dificuldades pelas quais passam crianças e jovens, elas podem ser debatidas no espaço escolar por meio do teatro, possibilita o resgate humano (KOUDELA, 2006).

Vygotsky (2001) defende a arte como um recurso de luta pela existência, que parte de um sentimento individual para tornar-se um sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos. Entretanto, como advertem Oliveira e Stoltz (2010), não se trata de compreender o teatro ou qualquer outra atividade artística como redentoras da humanidade ou da escola. Mas é um recurso fundamental para formação de uma sociedade que sabe se situar integralmente entre suas dimensões afetiva e cognitiva.

A experiência com o teatro é momento de expressão e escuta de singularidades, oportuno também para se manifestar um currículo que preze pela diversidade. Porém, só é possível essa vivência se o processo de criação do espetáculo for vivenciado, pois é mais no processo e menos no produto que as transformações ocorrem de maneira mais intensa. Na apresentação do espetáculo, há uma emoção muito prazerosa daquele momento, porém se trata da exposição de resultados humanos de meses de descobertas e transformações.

Quando o teatro na escola visa exclusivamente o produto, que precisa magnetizar as câmeras fotográficas dos pais, fazer brilhar os olhos da direção da escola, destacar-se narcisicamente entre as outras mostras artísticas da escola, perde sua proposta de experimentação intersubjetiva, distancia-se da dimensão alunos-atores, e dissolve sua função e potência educativa na escola. Ele se torna aquilo que Hugo Zorzetti (1947-2017), premiado teatrólogo e comediógrafo goiano, costumava chamar de “teatrinho”. Uma oposição ao termo “teatrão” e uma ironia ao teatro-produto desenvolvido na escola.

Quando o objetivo do teatro é apenas o produto, a criança ou o jovem deixam de ser atores e atrizes, isto é, agentes, sujeitos, elementos centrais do espetáculo, para se tornarem



seu objeto. Nesse contexto de objetificação do aluno-ator, da aluna-atriz, é possível perceber a ritualização de vícios sociais: o reforço de relações de poder, de processos de alienação glamourizada, episódios de racismo, didatismo e distorções da linguagem cênica.

Em *Arte como experiência*, Dewey (2010) compreende a experiência como ponto de partida e chegada, defendendo que a arte é a mais completa manifestação que existe da experiência como própria experiência. Em *Democracia e educação*, Dewey (1959, p. 354) defende que a educação é um processo institucionalizado de renovação de experiências por meio da interação entre os vários tipos humanos e a considera como necessidade e como função social, como processo educacional essencialmente humano na qual os grupos sociais procurarão dar continuidade a sua existência vital. Os grupos sociais variam dentro de uma realidade concreta, uma vez que a sociedade democrática está em mudança permanente e constante.

Jorge Larrossa Bondia (2002) compreende a experiência como aquilo que nos acontece e pondera que seu saber é subjetivo, singular e particular. Não está fora de nós, como ocorre no saber científico. Portanto, o saber da experiência, aqui nesta pesquisa, embora imersa em uma ação colaborativa, não pretende viver a experiência idêntica do outro, mas por contextos semelhantes, promover uma atmosfera de vários sentidos de vida. Compreendendo a experiência como abordagem metodológica, a pesquisa não se encerra em si mesma e sua tessitura será composta por esses atravessamentos coletivos.

Ancoramos essa forma de abordagem metodológica dentro da perspectiva da professora Marília Velardi (2015), que compreende o processo coletivo como central da pesquisa. Ela ainda reforça que a centralidade do processo significa assumir a singularidade dos percursos e com isso revelar novas formas de pensar e tomar consciência de nossas inquietações. Procurar um caminho e por meio do percurso saber compreender as diferenças de cada participante. Valorizar as ausências e os silêncios daquelas/es que não teriam vozes e que não falariam por si. Resgatar a experiência de todas/os as/os envolvidas/os.

Contrária a uma realidade de anulação do corpo, as/os sujeitas/sujeitos envolvidos podem trabalhar ativamente no processo colaborativo. Por meio da vivência do processo de criação coletiva, experimentado por pessoas distintas, há a busca do convívio harmônico para partilhar com o público uma experiência de ritual, com emoção e realização de forma prazerosa ou ilustradora de conflitos.

O processo colaborativo na criação artística diz respeito a todas as etapas da criação de um espetáculo cênico, começando pela vontade e pelo desejo de abordar um tema



passando pela ideia de como será desenvolvido, atento às pesquisas, aulas, ensaios, treinamentos, leituras, diálogos, ensaios, escrita do texto ou roteiro, cenário, figurino, maquiagem, adereços, composição da trilha sonora e efeitos sonoros, produção, logísticas, apresentação e bate papo com o público.

No processo artístico, a criação acontece em um período de tempo com encontros em que discussões sobre o tema, improvisações, que são imprescindíveis, constituem o cerne da criação teatral. Nessa maneira de criação, o texto bem como a direção não são o centro da montagem, não são mais importantes que qualquer um dos envolvidos/os. Todas/os têm a mesma importância, compartilham seus saberes e experiências, propõem cenas, e colaboram com as/os demais até chegar o dia da apresentação e mostrar a comunidade o resultado da montagem. Todas/os as/os integrantes do grupo analisam as propostas e sugestões das/os outras/os para dar a resposta final exercendo coletivamente os benefícios da democracia popular. Todas/os dividem as funções de forma igualitária tendo todas/os a mesma importância na montagem.

Permanecem o texto (criado coletivamente), a/o dramaturga/o, a/o diretor/a, atrizes e atores, sonoplasta, figurinista, maquiador/a, cenógrafas/os, várias/os alunas/os experimentando essas funções e podendo dialogar com todos/as profissionais da área cênica, em todas as etapas e linguagens artísticas que são de suma importância para o processo acontecer com qualidade.

2.2 Processo colaborativo e legitimação de vozes

Desde Artaud (1896-1948), a dramaturgia deixou de significar o texto para voltar ao seu significado original. *Drama*, vem do verbo grego *drãn*, que significa originalmente agir, fazer e, por isso, drama significa ação. Esse é um dos pontos que constituíram o teatro moderno: o uso do texto como um dos elementos da dramaturgia do espetáculo e não o centro de sua linguagem.

O processo colaborativo parte da ideia do ator-criador para a busca de horizontalidade das relações criativas, prescindindo qualquer hierarquia preestabelecida, seja de texto, de direção, interpretação ou qualquer outra e a criação se faz por meio de múltiplas referências. Em um contexto de precariedade de recursos materiais e ausência de apoio institucional, o professor/a é aquele que, em um processo de montagem, assina toda a concepção do



espetáculo. Ele/a exerce o papel de diretor da peça. Nesse sentido, o espetáculo se torna uma sobrecarga para o professor ou a professora e o aluno um alienado ou subalterno ao processo. Ele/a não divide com a turma as funções de escrita do texto, dicas ou a execução de sonoplastia, maquiagem, design do próprio figurino. O espetáculo não é do próprio aluno/da própria aluna. O espetáculo passa a ser uma receita pronta e uma sobrecarga do professor/a. Na proposta da produção coletiva, o texto não existe a princípio e vai sendo construído com a cena. Toda a equipe participa do processo colaborativo de maneira dialógica compõe o processo de criação de figurino, cenografia, iluminação, sonoplastia, texto e direção: “A criação coletiva associa todos os elementos da encenação, inclusive o texto, em um mesmo processo de autoria baseado na experimentação em sala de ensaio” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 110). Esse tipo de processo é característico de teatros de grupo, diferentes de Companhias. Aqueles se diferem pelo fato de terem uma regularidade de integrantes. A companhia possui uma circularidade maior de atores e equipe. Guinsburg, Faria e Lima (2009, p. 111) ainda acrescentam que, “a criação coletiva tem mais o sentido de engajamento dos integrantes em todo o processo de criação e realização de cada obra do que aquele de um espaço vazio onde o grupo exprime a própria subjetividade”.

Na criação coletiva, as funções do espetáculo, como cenário, figurino, dramaturgia, iluminação, maquiagem, direção podem ter interferências dos atores e atrizes dentro de um processo dialogado e democrático. Na escola, o processo de criação de um espetáculo pode ser mais colaborativo em vez de se concentrar na figura do professor. A escrita do texto, o desenho dos figurinos, do cenário, a participação da turma nas ideias de cena, na atuação do colega, na sonoplastia e as funções do espetáculo se ampliam. Assim, o aluno-ator se torna sujeito do processo, adquire senso de responsabilidade, de colaboração, sente-se autor do espetáculo e com isso, ele se envolve de maneira solidária e afetiva com os colegas e com a peça.

Dentro das Pedagogias do Teatro, Koudela (2005) associa o ensino de teatro aos estudos crítico-culturais. Nesse tipo de teatro, professores são agentes culturais e junto com alunas/os empregam convenções que desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social.



Augusto Boal, autor conhecido por difundir *O Teatro do Oprimido*, enfatiza que o povo deveria se apropriar das produções teatrais e sua produção como um lugar de expressão do oprimido, e aponta que as/os atrizes/atores não recebem de forma passiva o que é imposto pela sociedade hegemônica. Destaca-se que, “o teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la” (BOAL, 2005, p. 182). O Teatro do Oprimido considera obras que apresentam posicionamento ético-político de transformação social, pelo caminho da educação e da cultura, um forte e pertinente estudo que aproxima ideias no campo da atuação. A necessidade da democratização da produção do pensamento pelas diferentes classes sociais observando o teatro enquanto linguagem com força para dar humanidade às pessoas e conscientizar os oprimidos, mostrando a elas/es suas potencialidades diante da luta social cotidiana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que o teatro é uma atividade artística importante para as/os estudantes, e também explorado pela escola como metodologia eficaz não só no contexto da disciplina Artes como em outras disciplinas. Por meio dessa linguagem, as/os discentes podem exprimir suas visões de mundo, crenças e as leituras que têm do mundo que as/os cerca. Por meio de um percurso teatral, as/os alunas/os têm oportunidade de experimentar outros corpos. Para fazer o jogo de ser outra pessoa é necessário se compreender para além do que já se sabe. Trazer para a lembrança e a recordação de si a boa experiência do teatro como momento de expressão de escuta de si, da/do outra/o, das singularidades e do aprendizado com as complexidades da simplicidade.

O processo colaborativo valoriza as várias etapas de criação do espetáculo cênico. Compreendendo o teatro para além da atuação, várias funções podem ser assumidas coletivamente, seja com a palavra, com as visualidades, com os sons ou elementos além da cena. O caminho tende a levantar conflitos e dificuldades, mas também a oportunidade de aprender com as diferenças e lidar em comunidade e levar para os dias futuros uma manifestação que preza o respeito à diversidade. O produto não seria o foco, mas parte do caminho, isto é, o trajeto a ser vivenciado é que guardaria o que há de melhor como transformações e aprendizados intensos. Dessa maneira, humanidades são compartilhadas e objetivos em comuns são divididos em constantes descobertas.



Com a linguagem da cena, as/os alunas/os podem expressar suas histórias de vida e as legitimar durante o processo colaborativo de criação do espetáculo. Este, por sua vez, é também um processo de aprendizagem, pois com seu papel formador de personalidade, nega e afirma, apoia e combate, propõe e denuncia os valores que a sociedade preconiza, proporcionando uma vivência dialética e que educa como a vida, humanizando e fazendo viver.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. rev. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Ed.14, 1998.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, 2002, Campinas, p.20-28. I Seminário Internacional de Educação de Campinas, Tradução de João Wanderley Geraldi.

CHARLOT, Bernard. Qual o lugar para as artes na escola da sociedade contemporânea? In: _____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 183-229.

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

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

GIROUX, H.A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, A.F. TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 107-140.

GUINSBURG, J; FARIA, J.R.; LIMA, M.A. **Dicionário do teatro brasileiro: temas, forms e conceitos**. São Paulo: Perspectiva; Sesc sp, 2009.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. Ciências Humanas em Revista, São Luís, V.3, n.2, dezembro 2005.

_____. **Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação**. In: CARREIRA, André; CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho. (Org.). **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. 1ed. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Ltda., 2006, v. 1, p. 63-76.



OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. In: *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

VELARDI, Marília. Pensando sobre pesquisa em artes da cena. **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo, v.3, n.1, p. 97-102, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



PRECISAMOS FALAR SOBRE ELAS: O QUE GEORGINA DE ALBUQUERQUE E JÚLIA LOPES DE ALMEIDA PODEM NOS MOSTRAR SOBRE A CONDIÇÃO FEMININA?

Rayani Melo/PPGACV - UFG¹

RESUMO

O presente artigo é fruto de um estudo em fase inicial que tem como objetivo rastrear e analisar a manifestação da insubordinação feminina na arte pictórica e na literatura produzida por artistas brasileiras. O recorte temporal parte da passagem do século XIX para o XX. As obras que compõem o corpus dessa análise são a tela Sessão de Conselho de Estado (1922), da pintora Georgina de Albuquerque e o romance A Falência (1901), da escritora Júlia Lopes de Almeida. A pesquisa possui como suporte teórico estudos contemporâneos que abordam sobretudo a perspectiva de intervenção feminista da história da arte

PALAVRAS-CHAVE

Pintura Brasileira. Literatura Brasileira. Século XIX. Insubordinação

Introdução

Segundo o *Dicionário Brasileiro Globo* (1991), a palavra *Insubordinação* define a característica do que é insubordinado; desobediência, ou seja, o ato de se insurgir contra uma autoridade ou ordem posta; revolta, rebelião. Partindo dessa breve explanação etimológica, direcionaremos nossos olhares para duas obras de duas diferentes artistas brasileiras que vivenciaram seus anos de formação artística e criaram parte de suas produções durante a *belle-époque*, sendo elas a pintora paulistana Georgina de Albuquerque [1885 - 1962] e a escritora carioca Júlia Lopes de Almeida [1862 - 1934].

¹Rayani Melo, doutoranda em Arte e Cultura Visual no PPGACV/UFG, mestre em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV/UFG, graduada em Ciências Sociais/ Bacharelado e Artes visuais/Bacharelado pela Universidade Federal de Goiás



Nessa perspectiva, faremos um mergulho rumo a duas expressões de subjetividades de naturezas díspares, sendo elas a obra *Sessão do Conselho de Estado* (1922) de Georgina de Albuquerque, e o romance *A Falência* (1901) de Júlia Lopes de Almeida. Tais obras se encontram relacionadas, não obstante, por seu traço de insubordinação. Subjetividades estas que se manifestam nas escolhas estéticas expressas nas obras das artistas, e que se refletiram em suas vidas pessoais. Colocar lado a lado duas produções, que a priori são tão diferentes, e propor uma análise comparada através delas, possibilita de maneira profícua uma investigação sobre as tramas dessas produções, assim como permite ampliar e enriquecer o debate sobre as representações da condição feminina na arte e na literatura, em contexto nacional e a partir do segundo oitocentos, tendo como fio condutor para a análise a insubordinação feminina.

Isto posto, buscaremos aqui abordar as referidas obras e seus respectivos enraizamentos através de uma perspectiva metodológica de intervenção feminista na história da arte, em especial, as proposições de Griselda Pollock [1949 -] em *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the Histories of Art* (1988), por entender que essa ótica busca fazer uma interferência ética e sobretudo política na historiografia das artes. O que nos interessa é descortinar as estruturas de construção do saber artístico, visando entender sua engenharia de manutenção de uma história hegemônica terminantemente excludente.

As considerações da historiadora da arte Ana Paula Simioni, em especial as reflexões apresentadas em sua tese publicada em formato de livro: *Profissão artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras* (2019), os apontamentos de Judith Butler [1956 -] sobre a perspectiva de gênero (2020), assim como as considerações de Virgínia Woolf [1882 – 1941], em *Um teto todo seu* (2019) nos serão linhas de reflexão basilares para a análise das obras em questão.

Precisamos falar sobre Elas

Revisitar e reavaliar todo um conjunto de produções, no meio das quais algumas obras e artistas que foram entregues ao quinhão de um certo ostracismo histórico, como no caso de Georgina de Albuquerque e Júlia Lopes de Almeida, significa, antes de mais nada, uma busca por dar a devida visibilidade tanto para suas produções quanto para suas respectivas biografias.

Ambas as artistas alcançaram uma considerável notoriedade através de suas obras no findar do século XIX e início do século XX, assim como conseguiram, através de suas artes, independência financeira, algo raro às mulheres naquela época. Ambas as artistas reivindicaram, através de seus trabalhos, o direito de criar suas próprias narrativas. E tais narrativas se contrapuseram ao modo



como a mulher do século XIX era comumente representada por homens na arte e na literatura. Porém, a despeito de produções de impacto e de biografias admiráveis, a luz direcionada a essas artistas se esmaeceu. Seus trabalhos infelizmente não são objetos de grandes interesses de pesquisadores. Pouco se diz sobre essas mulheres.

Observar as obras de Georgina de Albuquerque e Júlia Lopes de Almeida é substancialmente uma forma de reexistência frente ao modelo de uma história hegemônica, androcêntrica, que construiu e ainda insiste em construir narrativas de apagamento seletivo da história, fazendo desbotar diante da historiografia a arte produzida por mulheres.

Judith Butler [1956 -], em *Corpos Que Importam* (2020), reitera que a diferença sexual implica necessariamente em diferenças materiais, o que por consequência leva a normas regulatórias que consolidam práticas discursivas. Ou seja, a categoria sexo está intrinsecamente ligada a práticas que determinam e separam os corpos que governam - sendo estes, corpos que criam discurso - e corpos subalternos. Nesse sentido, o sexo determina aqueles que detêm o poder de “produzir, circular, demarcar, diferenciar” (BUTLER, 2020, p.15), os corpos que controlam daqueles que são controlados.

Para Butler (2020) os processos disciplinares dos corpos baseados no binarismo sexual impõem barreiras físicas que tolgem existências em detrimento de outras. Segundo Viviane Bagiotto Botton (2019), Butler considera que:

a formulação sociocultural do gênero e do sexo como realizada em conjuntos discursivos que produzem o que se diz e se repete constantemente sobre eles, mas também como o que se oculta e o que não se diz sobre ambos (BOTTON, 2019).

São inúmeras as barreiras impostas às mulheres. No caso de nossas artistas brasileiras do século XIX, elas tiveram que lidar com o cerceamento institucional no contexto em que o Estado agiu para limitar o acesso à universidade até a Primeira República, “quando as alunas foram finalmente admitidas nos cursos superiores. Uma exceção nesse quadro foi a profissão de parteira, eminentemente feminina.” (SIMIONI, 2019, p. 30)

Flávia Leme de Almeida (2010), assinala que, referente à história das mulheres no ocidente, boa parte dos documentos oficiais escritos foi elaborado por homens. “Eram eles, na sua maioria, que tinham acesso a ler e escrever e, conseqüentemente, eram eles que detinham o poder do conhecimento e da razão.” (ALMEIDA, 2010, p. 56)



Georgina de Albuquerque e Júlia Lopes de Almeida pertenceram a uma certa elite cultural que lhes possibilitou acesso à educação, e ainda assim seus corpos e suas existências enquanto mulher previam uma série de condutas adestradas.

A educação escolar oferecida às mulheres no segundo oitocentos as destinavam às profissões ditas femininas, como o magistério, cuidados com o lar, e o casamento (LAMAS 1997 apud ALMEIDA 2010).

A educação feminina foi projetada através do olhar masculino, que buscava enquadrar a mulher em um regime de submissão e obediência (ALMEIDA, 2010), o que conseqüentemente cerceava a expressão de suas subjetividades.

Quando as mulheres acessavam a carreira artística, eram automaticamente colocadas na categoria de amadoras, e as questões subjetivas em torno dessa categoria “trazia consigo um tipo de classificação hierárquica que se baseava em uma contraposição implícita à figura do artista profissional, percebida como essencialmente masculina” (SIMIONI, 2019, p.17).

Embora Georgina de Albuquerque e Júlia Lopes sejam oriundas de um espaço privilegiado, ainda assim eram mulheres, e suas existências no mundo se davam através da condição feminina. Todavia, apesar das limitações sociais intrínsecas ao ser mulher, elas conseguiram representar em suas obras figuras femininas que escaparam ao viés do anjo do lar ou da mulher fatal; ambivalência que se tornou uma obsessão nas narrativas literárias escritas por homens, em especial, do século XIX. O fim dessas narrativas não hesitou em repetir com riqueza em detalhamento e esmero estético a morte violenta daquelas que *eles* diziam serem mulheres errantes.

Lembremos que ser artista impunha às mulheres um arranjo social cheio de melindres no início do século XX. Da literatura à arte pictórica, as narrativas estavam permeadas de mulheres que oscilavam entre anjos do lar e *femme fatale*, fabulações terminantemente masculinas que foram reforçadas através da arte e da literatura. Mireille Dottin-Orsini (1996, p. 12-13), nos lembra o quanto a arte e literatura da *belle époque* tinham uma verdadeira obsessão pela representação dualista da mulher: ora como Maria, ora como impiedosa Salomé. A representação da figura feminina nas artes estava ossificada em papéis pré-determinados correspondentes ao imaginário masculino. A obsessão pela representação da mulher como objeto e não como sujeito era o grande tema das produções da época.

Elas estavam por toda parte! Através de pincéis e bicos de pena, os artistas e escritores recorriam exaustivamente à mulher enquanto tema. “Mulheres nuas sobre pedestais em lugares públicos, cabriolando nas fachadas dos edifícios, ornamentando os relógios e canteiros.” (DOTTIN-ORSINI, 1996, p.11). A sensualidade feminina foi explorada em potência máxima pelo imaginário



masculino no início do século XX. E isso se deu ao mesmo tempo em que o feminismo surge de maneira mais organizada, como um fenômeno social em âmbito internacional. A iconografia repetitiva evocando a figuração dualística da mulher enquanto boa ou fatalmente má, era uma espécie de reação à tensão social que fora estabelecida por essas *novas mulheres* que passaram a reivindicar direito a voz.

A ideia, ao tomarmos produções de mulheres como objeto de investigação, tem como anseio não apenas fazer o mapeamento de nomes femininos, realocando-os aos anais da história, mas também visa estabelecer políticas de conhecimento profundamente atentas às regras do jogo do que está posto no que tange a história da arte e literatura, a fim de não mais “dançarmos conforme a banda toca” através de notas que não nos contemplam. O objetivo é fazer um estudo das obras de arte que seja:

crítica, engajada, historicamente fundada, nutrida pelas vozes emergentes de públicos até então excluídos e enriquecida pela participação em orientações tremendamente significativas do pensamento e da prática nas humanidades, em geral. (POLLOCK, 2019, 1429)

A intervenção feminista na história da arte precisa necessariamente criar mecanismos próprios de análise das obras, objetivando escapar aos jogos vis que postulam tais categorias valorativas. É preciso desestruturar o método de análise da história da arte, pois ele é preponderantemente excludente. Tal perspectiva diz muito mais sobre criar novas conceitualizações e abordagens do que apenas adicionar novos materiais aos anais da historiografia. (Pollock, 1988, p. 5)

Quando a mulher é agente da história

A obra *Sessão do Conselho de Estado*, [figura.1], foi elaborada com o fim de responder ao edital público de 1921, onde o governo viria a adquirir o total de quatro telas elaboradas segundo os preceitos do gênero histórico na pintura e com a temática referente aos eventos comemorativos do centenário da independência do Brasil. As obras possuíam medidas específicas, deveriam ter entre dois metros e meio e cinco metros em seu lado maior (STUMPF et al, 2022, p. 133).



Na tela *Sessão do Conselho de Estado*, de Georgina de Albuquerque, podemos observar que as escolhas estéticas da artista foram utilizadas por ela como um dispositivo que questiona – ou pelo menos desperta - algumas narrativas. Georgina, ao escolher pintar uma cena histórica realocando a Princesa Maria Leopoldina no centro da representação de um evento político, algo nunca abordado dessa maneira por outros artistas, redireciona o protagonismo a uma mulher que fora comumente retratada à sombra de seu marido. Isso ao mesmo tempo em que a artista se tornou a primeira mulher a fazer uma pintura histórica no Brasil, gênero artístico a elas praticamente negado até então.

Na obra, a artista contrapôs, através da representação da figura feminina, a imagem usual, dócil e subalterna da mulher enquanto sujeita à execução dos deveres do lar. Segundo Ana Paula Simioni (2002):

A primeira observação dessa obra é surpreendente, pois ela contraria claramente determinadas expectativas que orientam a visão comum a respeito do que deve ser uma pintura histórica, sobre atributos específicos da autoria e sobre os motivos que melhor figuram um momento grandioso da história nacional. Georgina solucionou de forma singular a questão do tema, relativo à comemoração do centenário da Independência. Em vez de abordar um evento histórico triunfal, como uma cena de batalha, tal como o repertório acerca da pintura histórica nacional poderia lhe sugerir, apresentou um episódio diplomático dentro de um gabinete oficial. Ainda mais destoante é a figura heroica aí representada: uma mulher! Após uma leitura breve da legenda explicativa sabe-se, afinal, quem é a personagem central retratada, a Princesa Leopoldina, em meio à reunião de Conselho de Estado presidida por José Bonifácio, na qual se discutiu a necessidade de o Brasil tornar-se independente de Portugal, momento esse que teria antecedido o brado do Ipiranga (SIMIONI, 2002, p. 21)

O compromisso estético e as escolhas plásticas presentes na referida obra podem se configurar e se consolidar como uma postura insubordinada da artista, pois, ao tornar a representação de uma mulher enquanto figura heroica em uma pintura, a artista reivindica o direito de construir uma narrativa visual onde a mulher endossa o papel de uma agente política visualmente atuante, em um momento em que sequer lhes era dado o direito ao voto.

Na mesma ocasião da comemoração do centenário de independência do Brasil, uma outra obra foi realizada também apresentando Maria Leopoldina por meio de uma temática semelhante. Domenico Failutti [1872 - 1923], artista italiano que teve uma estadia rápida em terras brasileiras, representou em *D. Leopoldina e seus filhos* (1921) a princesa atuando no papel esperado, o de matriarca (SIMIONI; JÚNIOR, 2018, p. 31), conforme a tradição herdada dos retratos de famílias aristocráticas, tal como os retratos neoclássicos da artista francesa Elizabeth Vigée-Lebrun [1755 - 1842] produzidos na véspera da Revolução Francesa.

Maria Leopoldina é retratada por Domenico em um vestido amarelo - cor que faz referência à casa real de Habsburgo², berço da dinastia austríaca - sentada em uma poltrona e cercada por seus filhos. É um retrato previsível da sensibilidade maternal feminina.

Colocando as obras de Georgina [figura. 1] e de Domenico [figura. 2] lado a lado, surge a evidência de que ambas constroem narrativas visuais que se contrapõem, e ao analisar essas obras comparativamente é possível investigar, de maneira profícua, por meio das suas semelhanças e disparidades, a relação existente entre as escolhas plásticas e estéticas, ao passo que não perdemos de vista

os andaimes da produção social das imagens; os trabalhos de seleção que implicam políticas de favorecimento, de esquecimento ou de proposital destaque são com certeza procedimentos necessários para todos aqueles que queiram enfrentar esse tipo de matéria (SCHWARCZ, 2014, p. 420).

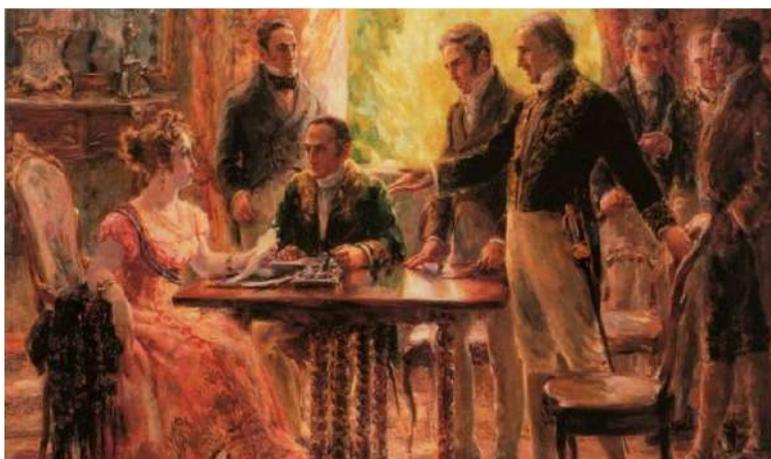


Figura 1. Georgina de Albuquerque. *Sessão do conselho de Estado*. Óleo sobre tela, 1922, 210 x 265 cm. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional. Fonte: <https://artebrasil.com.br/da-redacao/as-artistas-esquecidas-pela-historia/>

² Cf. MONTELONE, Joana. *A moda, as cores e a representação feminina no Segundo Reinado (Rio de Janeiro, 1840-1889)*. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/jm_moda.htm. Acesso em: 06/21



Figura. 2 Domenico Failutti. *Dona Leopoldina e seus filhos*. Óleo sobre tela, 1921. 155 x 253,5. São Paulo: Museu Paulista da USP. Fonte: <encurtador.com.br/fruCQ>

A tela de Georgina [figura.1] também em muito se distancia da obra de Pedro Américo de Figueiredo e Melo, [1843 - 1905], *Independência ou Morte*, (1886 - 1888), [figura.3]. Esta que é a imagem mais difundida no que se refere às representações do processo de independência nacional. Na tela de Pedro Américo, desde a topografia do cenário ao cavalo que sustenta Dom Pedro I, com a espada em riste enquanto dá o brado de independência, foram elementos imaginados para melhor atender os desejos de uma fabulação iconográfica triunfal que buscou elaborar um projeto de nação que ambicionava se distanciar de seu passado colonial. Como o próprio Pedro Américo relatou: “a realidade inspira mas não escraviza.”

Foi preciso criar uma narrativa visual um tanto artificial, como um recurso político a favor de persuadir e doutrinar a consciência coletiva em torno de um projeto de nação. Foi preciso em especial fazer Leopoldina desaparecer da realidade dos fatos, para Dom Pedro I aparecer como arrimo máximo - e porque não, único - de um povo. Ela desaparece para que se mantenha intacto um modelo masculino de autoridade. E não poderia ser outro, uma vez que estamos falando de uma sociedade ocidental, imersa na lógica masculina de documentar, narrar e fazer ciência.



Figura. 3 Pedro Américo. *Independência ou morte*. Óleo sobre tela, 1888. 415 x 760 cm. São Paulo: Museu Paulista da USP. Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Independência_ou_Morte_%28Pedro_Américo%29

A virilidade se dá como um elemento da história nas alegorias de pinturas históricas. Nessas representações há o protagonismo majoritário da figura masculina, reafirmando a ideia de que as grandes nações surgiram pelo esforço físico e sacrifício de homens impetuosos.

Menos apegada a criações alegóricas de um passado glorioso, viril e enérgico sobre a independência de uma nação, tampouco investida da necessidade de retratar Maria Leopoldina assumindo um papel maternal clássico da matriarca em torno de sua prole, Georgina em *Sessão de Conselho de Estado*, quis deixar registrado para a história, o protagonismo de uma mulher que, sem grito e espada, mas munida de papel, bico de pena, e, especialmente, plena de sua capacidade de comunicação e articulação, contribuiu de maneira decisiva para a independência da nação acontecer.

No que tange as conquistas pessoais de Georgina, no ano de 1907, a pintora foi condecorada com sua primeira menção honrosa. Entre 1912 e 1914 ela recebeu medalhas de prata nos salões nacionais. Os anos seguintes também foram frutíferos para sua carreira: em 1919, Georgina de Albuquerque foi premiada com medalha de ouro no salão nacional, e em 1920 tornou-se a primeira mulher a participar de um júri acadêmico (SIMIONI, 2004, p. 7). Além disso, em 1952 tornou-se a primeira mulher a ocupar o cargo de diretora da Escola Nacional de Belas Artes (RODRIGUES, 2010, p. 42).



Ao analisarmos a obra *Sessão de Conselho de Estado*, fazendo uma relação entre os aspectos estéticos da produção e o contexto da mesma, estamos procedendo de maneira similar ao que a historiadora e antropóloga Lília Schwarcz (2014) diz sobre o fato de vasculhar os usos da imagem, ou seja, é preciso identificar nas imagens um recurso material rico em informações capazes de informar e descortinar nuances de um momento histórico, sendo a imagem, portanto, documento que contém em seu cerne disputas de narrativas e ideologias:

não como reflexo, mas como produção de representações, costumes e percepções, e não como imagens fixas presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam". (SCHWARTZ, 2014, p. 393).

Nesse sentido, rastrear os "sons" decorrentes das produções artísticas será uma maneira de revisitar essas obras visando verificar o que elas são capazes de nos revelar, ao passo que vai de encontro aos esforços atuais que buscam retirar do ostracismo obras e biografias femininas que foram esquecidas no tempo.

Sua carreira de sucesso é inquestionável, e sua insubordinação a impulsionou a ser a primeira mulher a realizar uma pintura de gênero histórico no Brasil; o esmaecimento de sua importância frente a outros artistas do período não faz jus à sua colaboração para a história da arte nacional. Reagir a esse apagamento histórico é um movimento transgressor que nós, pesquisadoras e pesquisadores, precisamos fazer frente ao cânone da arte para não mais deixar que se estabeleçam como naturais as narrativas seletivamente excludentes.

Camila: uma representação incomum da “boa mulher”

O romance *A Falência*, de Júlia Lopes de Almeida, é uma das obras de maior renome da escritora, assim como foi uma das obras mais populares escrita por uma mulher no início do século XX.

Júlia Lopes figura como um dos nomes negligenciados pela historiografia literária nacional, ao lado de Maria Firmino dos Reis [1822 – 1917], mulher negra, considerada a primeira romancista brasileira; Albertina Bertha [1880 – 1953], que em seu romance de estreia, *Exaltação* (1916), abordou o espinhoso tema do adultério; e Narcisa Amália [1845 1924], poetisa e primeira mulher a trabalhar profissionalmente como jornalista.

Sobre o romance *A Falência*, este caiu em esquecimento na historiografia literária nacional, assim como o nome da escritora, apesar de uma carreira promissora e com pleno reconhecimento ainda em vida.

Desde o ano de seu lançamento, em 1901, o romance *A Falência* [Figura. 4] não ganhou mais nenhuma nova publicação, até o ano de 2018.

Cristiane Trindade escreveu para o site da editora UNICAMP que a obra fez muito sucesso na época de sua publicação, tendo até mesmo uma nova tiragem, o que levou Júlia Lopes a figurar ao lado de autores como Euclides da Cunha com a obra *Os Sertões*, Graça Aranha com *Canaã*, e Afrânio Peixoto com *A esfinge*³. Nos anos de 2018 e 2019, a obra ganhou duas novas edições que saíram respectivamente pela editora UNICAMP e pela Coeditora Penguin & Companhia das Letras. Edições essas decorrentes da revisão da historiografia literária feita atualmente pela crítica feminista, objetivando em ações que estão se tornando cada vez mais populares, e cujo âmbito vislumbra retirar mulheres artistas do ostracismo ao qual foram submetidas.

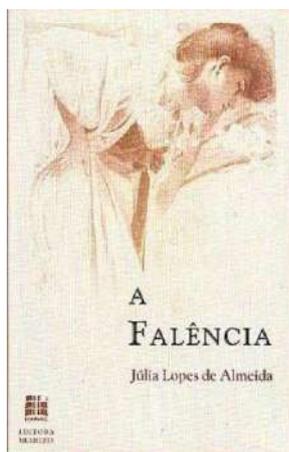


Figura 4. Primeira edição do romance *A falência* (1901), Júlia Lopes de Almeida. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jane_Eyre

³ Cf. Falência e Liberdade no vestibular da UNICAMP de 2020. Disponível em: <<https://blogeditoradaunicamp.com/2019/01/16/falencia-e-liberdade-no-vestibular-unicamp-a-partir-de-2020/>>



O romance *A Falência* nos apresenta uma narrativa urbana que transcorre no ano de 1891, momento em que a economia cafeeira brasileira estava vivenciando um cenário de crescimento acelerado.

Além do olhar perspicaz de Júlia sobre a sociedade carioca de sua época, o romance também apresenta traços de insubordinação. E essa característica se dá sobretudo através das complexidades psicológicas das personagens elaboradas por Júlia Lopes de Almeida, em especial Camila, protagonista da trama narrativa.

Camila é uma bela mulher oriunda de uma família humilde de Sergipe, que decidiu tentar a vida na cidade do Rio de Janeiro, onde conhece seu futuro marido, Francisco Teodoro, que estava vivenciando a plena ascensão dos seus negócios.

Francisco Teodoro, então pobre imigrante português, é um sujeito ambicioso e bastante trabalhador, que fez fortuna em solo fluminense através do comércio cafeeiro; ele vislumbrava casar-se com uma mulher bela, porém medíocre, e viu em Camila as características que almejava em uma esposa, como ele deixa claro em sua resposta ao dialogar com Catarina, outra personagem claramente independente no romance:

minha senhora, sou da opinião de que a mulher nasceu para mãe de família. Crie seus filhos, seja fiel ao seu marido, dirija bem sua casa e terá cumprido a sua missão. Este foi sempre o meu juízo, e não me dei mal com ele, não quis casar com mulher sabichona. É nas medíocres que se encontram as esposas. (ALMEIDA, 2019, p. 111)

Todavia, ao longo do romance, Camila não se mostra uma mulher exatamente medíocre como desejava seu marido, tampouco corresponde ao exemplo de anjo do lar tão esperado pela sociedade de seu período.

Júlia Lopes de Almeida, através da protagonista, constrói um arquétipo feminino que vai na contramão do que costumavam representar os romancistas de seu período. A infiel Camila trai seu marido com Gervásio, um personagem de contornos fortemente pedantes, mas que desperta sua atenção por ser amante das artes e das letras. Ele é de total confiança de Francisco Teodoro e possui passe livre para circular pelos arredores das dependências da família.

A literatura serviu de ferramenta pedagógica das condutas sociais, de modo que o caso dessas mulheres adúlteras, ou qualquer representação de intransigência feminina, deveria ser cruelmente



condenada. Todavia, Júlia não pune Camila, e nem tampouco se desdobra a analisar e a criticar a conduta moral de sua protagonista.

Um dos exemplos mais clássicos da literatura francesa, que demonstra o quanto uma mulher adúltera estava fadada ao calvário, talvez seja *Madame Bovary* (1856), romance escrito por Gustave Flaubert [1821 - 1880]. Em meio a traições e escolhas desacertadas, o fim de Emma Bovary é trágico. Sua morte é violenta, e como se já não bastasse tanto infortúnio, em seu leito de morte, o que era antes uma bela mulher dá lugar a um ser disforme.

Já a personagem Camila, de Júlia Lopes, trai seu marido a longa data, e ao findar da narrativa não é ela quem morre, mas sim seu marido, que se mata diante da falência dos negócios da família. Camila segue a sua vida, cuidando de seus familiares.

Júlia Lopes aborda o espinhoso tema do adultério cometido por mulheres. Tema este que se tornou recorrente nos romances da segunda metade do século XIX. No entanto, a diferença em relação a vários autores é que o adultério é abordado pela autora sem grande peso.

Júlia não pesou a mão sobre o tema do adultério, bem ao contrário do que fizeram os romancistas de sua época, que adotavam um olhar quase radiográfico para o assunto. Os homens romancistas contemporâneos de Júlia não se furtavam em punir cruelmente suas personagens, como fez Flaubert com Emma Bovary, ou como fez o conterrâneo de Júlia Lopes, Machado de Assis [1839 - 1908], em um de seus romances mais renomados, *Dom Casmurro* (1899), onde Capitu, a bela com olhos de cigana, oblíqua e dissimulada, desestrutura psicologicamente seu marido Bentinho que, golpeado pelos ciúmes, manda esposa e filho para o exílio na Suíça.

“*Hipócritas! Hipócritas!*” Disse Camila a Gervásio quando ele havia dito que lhe trouxera um romance literário como o romance que os dois viviam. “*Hipócritas! Hipócritas!*” clamava Júlia sobre os romancistas do século XIX que puniram impiedosamente suas personagens “errantes”.

Tais romances clássicos, como os mencionados acima, hoje reconhecidos e bem consolidados na historiografia literária, foram escritos por autores que, ao mesmo tempo em que criticavam a submissão feminina através de uma linguagem irônica e apurada, acabavam por enfatizar tal submissão ao fadar suas personagens a tristes fins.

As críticas sociais, veiculadas pelos romances, davam-se dentro dos limites da própria sociedade capitalista, não se encontrando, entre esses escritores, posições efetivamente revolucionárias, afinal, eram produtos de seu meio, e constituíam sua elite. (LOPES, 2011, p. 137)



No romance de Júlia Lopes está também presente a personagem Catarina, irmã do capitão Rino, o qual possui uma paixão platônica por Camila. Ciente de sua beleza e poder sobre ele, Camila nutre essa paixão, mas sem objetivar nenhum ato desejado por Rino.

Catarina é uma mulher independente e que não deseja se casar, segue sua vida construindo uma verdadeira emancipação à ideia romantizada do casamento, feito absolutamente ousado para uma mulher de classe burguesa dos períodos finais do século XIX brasileiro.

Assim sendo, fica notória a inclinação emancipatória das personagens femininas de Júlia Lopes de Almeida, que elucida através delas um viés insubordinado que ela mesma proferiu em vida.

A autora conseguiu viver dos seus escritos, um grande feito em uma época em que à mulher não era concedido o direito de escrever e expressar suas opiniões. Júlia não apenas escreveu romances, como também expressou seus pensamentos políticos ao passo que descortinou a condição feminina através dos jornais, crônicas e dramaturgias. (TELLES apud RUFFATO, 2019, p. 9).

Contrariando o que se esperava de uma mulher no século XIX, mesmo que de família abastada e tendo acesso à educação, Júlia Lopes não seguiu o destino esperado de ser mero anjo do lar, e construiu sua trajetória literária rumo à emancipação feminina. Tornou-se uma romancista com reconhecimento ainda em vida, chegou a se envolver com as primeiras discussões feministas que estavam surgindo no Brasil, e foi inclusive escolhida para ocupar o posto de imortal na ainda recente Academia Brasileira de Letras. Todavia, sua nomeação foi interdita pelo simples fato de ser mulher. Seu marido, que também era escritor, embora de menos alcance, assumiu então a cadeira que lhe era destinada.

Algumas considerações

Ao observarmos a produção artística das mulheres no início do século XX, tanto as pintoras quanto as literatas, podemos observar que os critérios técnicos e estéticos de suas obras nunca ficaram aquém das produções masculinas.

O que as impediu de figurarem no cânone das artes versa sobre as inúmeras estratégias de cerceamento, tanto material quanto subjetivo, às quais eram submetidas as mulheres.



Antes da Proclamação da República, o Estado as impediu sistematicamente de acessarem o ensino superior. Lidar com a alcunha de artistas amadoras e buscar meios de escapar às fabulações masculinas, que estipulavam papéis pré-determinados sobre o que era ser mulher no início do século XX, eram os desafios das artistas que ousavam se firmar como profissionais.

Era preciso ter perspicácia para caminhar sobre a linha tênue em que se separavam a boa mulher republicana, que reconhecia seu lugar de subalternidade, daquela que, ao buscar se expor para além dos muros de casa, tinha grandes chances de ter sua moral arranhada.

Georgina de Albuquerque e Júlia Lopes de Almeida caminharam sobre essa linha tênue, e se apoiaram sobretudo em algo que era incomum às mulheres à época: incentivo familiar às suas profissões. Permitindo-nos supor que tais características deram parte do contorno às suas carreiras de sucesso.

Elas fizeram ecoar em suas obras seus espíritos intransigentes.

Em suas vidas privadas, elas não endossaram exatamente a postura de mulheres recatadas, do lar, e nesse sentido, suas obras ecoam suas visões de mundo.

Virgínia Woolf, em seu ensaio intitulado *Um teto todo seu* (2019), publicado pela primeira vez em 1929, decorrente de uma série de palestras em que ela discutiu o papel das mulheres na ficção, nos lembra a necessidade das mulheres terem condições materiais para produzir e expressar suas subjetividades, refutando o papel de serem apenas espelhos que reproduziam a imagem de seus maridos, pais, irmãos ou qualquer que seja a figura masculina, e os tornavam muito maior do que eles realmente eram. Com uma ironia aguçada Virginia Woolf salientou que:

As mulheres têm servido há séculos como espelhos, com poderes mágicos e deliciosos de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural. Sem esse poder, provavelmente, a terra ainda seria pântanos e selvas. As glórias de todas as nossas guerras seriam desconhecidas [...]. A visão no espelho é de suprema importância, pois insufla a vitalidade, estimula o sistema nervoso. Retirem-na e o homem pode morrer como o viciado em drogas privado de sua cocaína. (WOOLF, 2019, p. 38)

Assim sendo, além de condições materiais mínimas para que mulheres artistas possam bem expressar suas subjetividades, é preciso que questionemos os cânones artísticos, que insistem em apagar de suas tradições obras elaboradas por mulheres. O esquecimento é sintomático, e ele está para as relações de poder provenientes do patriarcado assim como o anjo do lar está para a manutenção da subordinação feminina.



Procuramos, ao longo do trabalho recorrer à abordagem feminista da história da arte a fim de analisar o objeto artístico atravessado pelo contexto sociocultural do qual ele inevitavelmente fez parte. O olhar pendular, tanto para os recursos estéticos quanto para os aspectos sociais que orbitaram as obras e as artistas, nos fornecem meios profícuos de questionarmos, e até mesmo refutarmos as categorias que determinam o cânone das artes. Assim como joga luz à condição das mulheres, em especial, das mulheres artistas durante a *belle époque* brasileira. Período em que o país estava passando por grandes transformações culturais, mas que ainda sim insistia em restringir a mulher ao ambiente doméstico, tão somente.

Escrever, pintar, criar! Reagir a esse apagamento histórico é um movimento transgressor que nós, pesquisadoras e pesquisadores, precisamos fazer frente ao cânone da arte para não mais deixar que o passado enrijeça o futuro, operando em uma história linear e única. Não podemos mais deixar que se estabeleça como natural as narrativas seletivamente excludentes. É inadiável reagir!

Referências

- ALMEIDA, Júlia Lopes. **A falência**, São Paulo: Penguin, 2019
- ALMEIDA, Flávia Leme. **O feminino da arte e a arte do feminino**. (2010). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/mqk8h/pdf/almeida-9788579831188-05.pdf>>
- APARECIDO. Rossi Donizete. **Seria a pena uma metáfora do falo? Ou a inquietante presença da mulher na literatura** (2007). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/3422>
- ANDRADE, Maria Celeste de Souza. **O século XIX: O casamento burguês/O casamento/A nova mulher** (2013). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: www.uniaraxa.edu.br
- ASSIS, Maria Elisabete Arruda de; Santos, Taís Valente dos (Org.). **Memória feminina: mulheres na história, história de mulheres** (2016). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: [HYPS://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Memoria-feminina-mulheres-na-historia-historia-de-mulheres.pdf](https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Memoria-feminina-mulheres-na-historia-historia-de-mulheres.pdf)
- BOTTON.
- Viviane Bagiotto. Butler: **Corpos que importam ou sobre a pergunta pela materialidade do corpo**. Acesso em: maio/2021. Disponível em: <https://revista.reflexionesmarginales.com/butler-corpos-que-importam-ou-sobre-a-pergunta-pela-materialidade-do-corpo/>
- BUTLER, Judith. **Corpos que Importam: Os limites discursivos do sexo**, São Paulo: N-1 edições,



2020

COSTA, Virgínia Carvalho de Assis. **A Loucura como espaço de fala: insubordinação e resistência na literatura de autoria feminina** (2017) Acesso em: agosto/2010. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491524973.pdf

COLI, Jorge. **O corpo da liberdade**. Cosac Naify: São Paulo, 2010

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2012

DOTTIN-ORSINI, Mireille. **A mulher que eles chamavam de fatal: Textos e imagens da misoginia fin-de**. Rocco: Rio de Janeiro, 1996

LUCA, Leonora de. **O feminismo possível de Júlia Lopes de Almeida**. (1999). Acesso em: agosto/2020. Disponível em:

<http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/CAMP_229893606b0f2d48a786b223d99654f4>LOPES,

Silvana Fernandes. **Retratos de mulheres na literatura brasileira do século XIX**. (2011). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122396>>

MENEZES, Marco Antônio de. **Baudelaire e os sujeitos da modernidade** (2013). Acesso em: Agosto/2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270224477.pdf>

MIRZOEUF, Nicholas. **O direito de olhar** (2016). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472/14496>

MONTELEONE, Joana. **A moda, as cores e a representação feminina no Segundo Reinado** (Rio de Janeiro, 1840-1889). Acesso em: maio/2021. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/jm_moda.htm#_edn2

PERROT, Michele. **História da Vida Privada 4; Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

PEGORARO, Éverly. **Principais autores e questionamentos de um campo emergente** (2011). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/23351/17052>

POLLOCK, Griselda. **Vision and Difference: Feininity, Feminism and the Histories of Art**. London: Routledge, 1988

SIMIONI, Ana Paula. **Entre convenções e discretas ousadias: Georgina de Albuquerque e a pintura feminina no Brasil**. (2004) Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>

SIMIONI, Ana Paula; JÚNIOR, Carlos lima. **Heroínas em batalha**. (2017). Acesso em: agosto/2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/17754>

STUMPF, Lucia Kluck; Schwarcz, Lilia Moritz; JUNIOR, Caros Lima. **O Sequestro da Independência**. São Paulo: Companhia das letras (2022)



SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais** (2014). Acesso em: agosto/2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-38752014000200391&script=sci_abstract&tlng=pt

WANDERLEY, Márcia Cavendish. **A Voz Embargada: Imagem da mulher em romances ingleses e Brasileiros do século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.



O TEATRO EM COMUNIDADES NA ESCOLA! Experiências comunitárias na educação formal

Luciana Gomes Ribeiro¹
Roger Thomas Nero de Oliveira²

RESUMO

Vamos falar sobre a prática pedagógica teatral na Escola Municipal de Educação Integral (EMEI) Professora Vinovita Guimarães da Silva em Aparecida de Goiânia - GO e, os desafios que surgiram após assumir as aulas de Artes Cênicas, propondo uma construção cênica movida pelas necessidades cotidianas das crianças que estão estudando no 5º ano A e B da unidade escolar. Utilizo como metodologia de investigação a pesquisa participante, por envolver os estudantes na análise de sua própria realidade a partir da relação entre os investigados e investigador, como é uma pesquisa viva, seremos atravessados por outras metodologias. Como o Teatro em Comunidades carrega em si características do Teatro do Oprimido proposta pelo teatrólogo Augusto Boal este torna-se referência bibliográfica neste encontro, bem como as ideias do professor e filósofo Paulo Freire. Esta é uma pesquisa em andamento que está em plena efervescência do caos.

Palavras-chave: Escola. Teatro Comunitário. Pedagogia do Teatro. Processo de Criação.

ABSTRACT

We will talk about the theatrical pedagogical practice in the Municipal School of Integral Education (EMEI) Professora Vinovita Guimarães da Silva in Aparecida de Goiânia - GO and, the challenges that emerged after taking over the Scenic Arts classes, proposing a scenic construction moved by the daily needs of the children who are students in the 5th year A and B of the school unit. I use participant research as my research methodology, because it involves the students in the analysis of their own reality from the relationship between the researchers and researcher, as it is a live research, we will be incorporated by other methodologies. As the Theater in Communities carries in itself characteristics of the Theater of the Oppressed proposed by the teatrologist Augusto Boal this becomes a bibliographic reference in this meeting, as well as the ideas of the teacher and philosopher Paulo Freire. This is an ongoing research that is in full effervescence of chaos.

Keywords: School. Community Theater. Theater Pedagogy. Creation Process.

¹ Professora, pesquisadora, artista e militante da dança. Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2010), com investigação nas interfaces entre a História e a Dança a partir da constituição da prática artística de dança na cidade de Goiânia. Mestre em Pedagogia do Movimento/Educação Física pela UNICAMP (2003), com pesquisa em Dança, processos de criação. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, Campus Aparecida de Goiânia - Artes, Licenciatura em Dança. E-mail: luciana.ribeiro2@ifg.edu.br

² Ator, professor, pesquisador e *artista*. Mestrando no PPG Profissional em Artes - PROFARTES pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Aparecida de Goiânia. Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2016). Coordenador Pedagógico e Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Artes no Pontão de Cultura e Associação Sociocultural Cidade Livre (2012). Professor efetivo de Teatro no município de Aparecida de Goiânia (2019), integrante da Cia de Teatro Cidade Livre (2012). E-mail: thomas_nero@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Vou começar discorrendo sobre os desafios encontrados como professor de Teatro na EMEI Professora Vinovita Guimarães da Silva, em Aparecida de Goiânia, Goiás. A escola, fundada em 2012, sempre possuiu em seu corpo docente professores de áreas específicas. Ao assumir a disciplina de Artes Cênicas/Teatro em 2019, percebi que não havia continuidade na prática pedagógica teatral e, ao iniciar o diálogo com os alunos e alunas do 1º ao 5º ano, notei que haviam lacunas no ensino e prática do Teatro. Os alunos e alunas não apresentavam um conhecimento básico da práxis teatral e, não dispunham de continuidade nos conteúdos. Destaco que não estou afirmando que o ensino do Teatro precise ter uma linearidade, mas, que não foi possível identificar qualquer que fosse o conteúdo desenvolvido com essas crianças, afetando a experiência estética, relacional e o *des|envolvimento* dos estudantes.

É muito comum, em sala de aula, nos depararmos com alunos que carregam consigo afetos não expressos e sentimentos reprimidos que influenciam em seu comportamento, obviamente não é um fato absoluto, mas, acontece. Além disso, de uma forma geral, ao utilizar o termo *escola*, principalmente para se referir ao sistema de educação pública municipal, é muito comum imaginarmos um ambiente formal, comprometido apenas com a transmissão de conteúdo, regras e normas que foram construídas no decorrer dos anos e que remete a educação bancária abordada por Paulo Freire onde “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1979, p.57). Mesmo existindo outras possibilidades de práticas educacionais que são desenvolvidas em escolas alternativas.

Atualmente, com as mudanças nas diretrizes curriculares, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC valoriza no Ensino Fundamental/Anos Iniciais “as situações lúdicas de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p.53) e o “estimulo ao pensamento criativo, logico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais” (BRASIL, 2018, p.58) possibilitando aos estudantes ampliar a compreensão de si mesmo, do mundo natural, social e das relações entre si e a natureza. Contudo, no cotidiano, deparo com práticas isoladas de cada regente que se resume em ensinar a ler e escrever, o que se opõem ao Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar, o documento elaborado em 2021 especifica que a educação é:



Um processo permanente de ensino e aprendizagem, em que o sujeito interage na construção de conhecimentos e saberes compatíveis com valores comprometidos com o desenvolvimento humano, social e ambiental, em espaços e tempos que marcam ressignificações. Entende a educação como um processo permanente e integral, fundamentando-se no compromisso de oferecer ao educando oportunidades de desenvolver a autonomia, a ação-reflexão-ação (práxis), a criatividade, numa busca constante de uma melhor qualidade de vida. (2021, p.10)

Diante do exposto, sinto que como professor de Teatro, um dos desafios que encontro está em promover a interação dos/as alunos/as em sua experiência de construção e transformação de conhecimento teatral, garantindo a autonomia, a ação-reflexão-ação e a criatividade. Porém, como fazer existir a prática teatral dentro de uma estrutura espaço-temporal curricular fechada e limitada? Como inserir as principais características do Teatro Comunitário no contexto escolar? Como manter viva a criatividade e liberdade dos alunos e alunas sem se submeter a educação que, na fala é libertária, mas, na prática é bancária? Como estabelecer uma relação efetivamente artística no componente curricular Arte, especificamente, nas Artes Cênicas?

Mesmo diante de tantas perguntas, o que me impulsiona nessa investigação é a vontade de fazer com que os estudantes se reconheçam como parte da comunidade escolar, como sujeitos ativos e participantes desde espaço coletivo, utilizando o Teatro Comunitário como processo artístico pedagógico. Augusto Boal afirma que “o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação” (BOAL, 2013). Essa potência que é o Teatro pode ser um dos meios utilizados pelos alunos para colocarem em cena ou, expor suas necessidades cotidianas de forma cênica, que suas vozes, ideias, olhares, sejam evidenciadas nesse processo de construção coletiva e comunitária.

Escolhi realizar a investigação com a turma do 5º ano A e B, que somam um total de 81 estudantes ativos entre 10 e 11 anos de idade, optei por essas turmas por ser o último ano dos estudantes na unidade escolar e, por apresentarem certa passividade para a idade onde estão em pleno amadurecimento de sua consciência crítica. Estudantes que são crianças e pré-adolescentes, mas, que estão submetidas a condição de vasos vazios prontos para serem preenchidos com o conhecimento absoluto do professor, que não questionam e, que quando vão para o recreio não saem da fila.

Outra característica que me fez escolher as turmas dos 5º anos foi o fato de estarem na escola desde o 1º ano do ensino fundamental I, então, cada um desses estudantes



carregam consigo histórias e narrativas que foram construídas dentro da unidade escolar no decorrer dos anos, com potência para a construção de uma possível dramaturgia coletiva.

Na busca de uma horizontalidade entre pesquisador e pesquisados, utilizando o diálogo como um dos pilares importante no processo de investigação e troca de informações, opto pela Pesquisa Participante na tentativa de obter um maior envolvimento da comunidade escolar em análise de sua própria realidade, na esperança de provocar transformações no lugar onde estão inseridos partindo de um processo de criação artística teatral.

Existem inúmeras características que podem ser utilizadas para definir o Teatro Comunitário, muitas um tanto quanto comuns às diversas linguagens teatrais, porém, as que se destacam como alicerces são: o território que, no nosso caso é um território específico – a escola; a memória, que não necessariamente refere-se a um acontecimento do passado longínquo e, a identidade que é trabalhada a partir do resgate dessa memória coletiva, que por sua vez, se dá a partir do compartilhar a memória individual.

Por se tratar do ensino do Teatro na educação formal, cruzo as ideias e reflexões de Augusto Boal com Paulo Freire e, é a partir da concepção de que o sujeito deve ser protagonista de sua história que utilizo como base três pontos levantados em suas obras: o diálogo, a conscientização e a participação.

DIÁLOGO COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

Com o início do ano letivo, a primeira semana escolar se resume em planejamento coletivo, um momento que pode ser bem proveitoso quando há uma boa coordenação das atividades propostas. Em janeiro de 2022, coloquei que essa investigação seria feita com as crianças estudantes do 5º ano A e B e, que seria necessário a compreensão da professora e professor das turmas e, que minhas aulas não poderiam ser nos *horários quebrados*³ para não prejudicar a investigação. Contudo, minha solicitação não foi acatada e, as duas aulas do 5º ano A ficaram no horário que acontece o recreio e, as duas aulas do 5º ano B ficaram no horário que acontece o café da manhã, o que prejudica o processo, uma vez

³ Os horários quebrados são aquelas aulas que são interrompidas por alguma atividade da rotina escolar. Como por exemplo: o café da manhã, almoço, recreio e lanche da tarde.



que sempre que começamos uma atividade, temos que parar para ir para o recreio ou café da manhã e depois, retornar para a sala.

Fiz esse primeiro diálogo com a equipe pedagógica em busca de parceria e compreensão por parte da coordenação e professores das turmas para desenvolvermos o trabalho coletivamente, por acreditar que juntos poderíamos potencializar a pesquisa e integrar o conteúdo curricular que seria trabalhado pelos regentes das turmas com o processo de montagem artística.

Quando propus encontrar no ambiente escolar – nessa estrutura formal –, um lugar para o Teatro em Comunidades baseado na liberdade de criação crítica e educação libertária, eu não fazia a menor ideia de como fazer isso! Agora, estou buscando formas de provocar os alunos a vivenciar um processo artístico a partir de suas narrativas cotidianas, com liberdade de criação, autonomia, a partir das suas próprias experiências estéticas e, com elementos que são característicos do Teatro comunitário, na tentativa de tornar a minha prática como professor mais prazerosa e, que eles entendam que as narrativas e experiências que carregam têm importância e valor. Que não precisam crescer para ser alguma coisa porque eles já são, porque possuem voz e podem ser ouvidos. No ensaio *Imaginação e Criatividade na Infância*, Vygotsky (2012) traz que:

É necessário não esquecer que a lei básica da criatividade infantil demonstra que o seu valor se baseia não nos seus resultados, não no produto da criação, mas no próprio processo. O que é importante não é o que as crianças criaram, mas o que elas criam e fazem exercitando a imaginação criativa e a sua implementação. Numa verdadeira produção infantil, tudo, desde o pano de cena ao desenrolar do drama, deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das próprias crianças. Apenas deste modo a representação dramática adquire o seu pleno significado e poder para a criança.” (VYGOTSKY, 2012, p.118)

Encontro na educação formal uma tentativa de encaixotar o Teatro dentro de uma sala fechada, quadrada e cheia de mesas, cadeiras, armários, livros e materiais pedagógicos, menos de teatro. E, isso fica explícito nas falas da equipe pedagógica da unidade onde colocam que as aulas de Teatro, Dança, Artes Visuais, Educação Física e, até mesmo as de línguas como Inglês e Espanhol são momentos para os estudantes descansarem e se distrair, como se fossem disciplinas recreativas ou não tão importantes. Meu interesse nesse processo investigativo é dar aulas de Teatro, atravessando e alargando a sala de aula, colocando em cena as dramaturgias cotidianas das crianças envolvidas no processo educacional.



DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES

Desde o retorno das aulas presenciais em 2022, o horário de aulas sofreu diversas alterações, o que transforma a minha atuação na escola em um redemoinho de indefinições e incertezas. Por mais que eu organize cronogramas, planos, conteúdos e a aplicabilidade dos mesmos, as coisas só vão acontecendo ali, no dia a dia, no chão da sala, na roda de conversa com os estudantes, com o olho no olho.

Após aprovação do projeto no comitê de ética, no primeiro diálogo com os estudantes/participantes expliquei que iríamos realizar essa investigação juntos e, que iríamos realizar um processo de montagem onde eles seriam os protagonistas, participando de toda a construção cênica, desde a organização das narrativas cotidianas em texto dramático até cenários, figurinos, musicalidade, etc. E que seria muito importante a participação ativa de todos. Como as aulas estavam nos horários quebrados, eu mal terminava de falar e tinha que interromper a aula, seja para recreio, café da manhã ou lanche da tarde.

Nesse primeiro momento percebi que teria novos desafios, não estava acontecendo um diálogo entre nós. Eu não tinha tempo para ouvi-los e, essa é justamente uma das relações que pretendo quebrar com a investigação: o professor que fala e o aluno que responde. Minha intenção é ouvi-los por inteiro e que eles se ouçam também, com interesse, confiança e empatia. Mas, como construir essa relação de confiança com os estudantes que passaram quase dois anos afastados das salas de aula e, ao retornarem, mal conhecem os colegas de sala, tampouco, o professor? Decidi me abrir mais com eles na intenção de criar um vínculo maior do que o de professor-alunos que já estava estabelecido. Levando em consideração que, para os estudantes, é “preciso que comecem a ver exemplos de vulnerabilidade” (FREIRE, 1979, p.55) do professor. Apresentei uma *sketch*⁴ autoral chamada *Solidão de Palhaço* que foi construída a partir de uma narrativa pessoal, transformada em dramaturgia que fez parte de um espetáculo montado em 2012, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Escolhi essa *sketch* por ser uma história pessoal que fala sobre a ludicidade do circo e a transição da infância para a adolescência e, a partir dela, começar um diálogo mais próximo com os estudantes. Ao abrir para o diálogo, perguntei quais as impressões que tiveram sobre a apresentação, o que acharam. Os

⁴ Esquete ou sketch é um termo utilizado para se referir a pequenas peças ou cenas dramáticas, geralmente cômicas e com menos de dez minutos de duração.

estudantes colocaram que de certa maneira é divertido e triste ao mesmo tempo, pois na história, a criança/personagem troca o dia de visita à casa de sua mãe por dez reais para ir ao *McDonald's*⁵. Uma das alunas do 5º ano B, colocou que é tudo sobre crescer, pois na história contada, a criança/personagem percebe que o palhaço não é um ser mágico e, sim, uma pessoa... Uma pessoa só.

Depois de ouvi-los atentamente, revelei que aquela história é sobre mim, que aconteceu mesmo e a cena foi construída a partir de uma das minhas histórias pessoais. Neste momento, houve uma pequena comoção das turmas, olhos arregalados, queixos



Figura 1: Apresentação da sketch *Solidão de Palhaço* no 5º ano B (2022). Fonte: Arquivo pessoal.

caídos e um silêncio que durou uma eternidade. A partir da apresentação, o diálogo foi estabelecido e a consciência estava sendo concebida, estamos caminhando para a terceira característica apontada por Paulo Freire, a participação.

Em determinada aula, ao terminar de fazer a chamada, a turma do 5º ano B foi chamada para o lanche e, durante esse momento, observando as crianças, decidi não voltar com eles para a sala de aula e, sim, fazer um grande círculo debaixo de um pé de Ipê e fazer com eles o que sempre fiz com os participantes de oficinas de Teatro que ministro em outras instituições. Pedi para que eles fizessem exatamente o que eu dissesse, mesmo que não tivessem um bom relacionamento com alguém. A atividade consistia em, no círculo e na ordem, seguindo o professor, abraçar ou dar um aperto de mão na próxima

⁵ Rede de restaurantes *fast food* de hambúrguer em cadeia mundial.



criança até chegar novamente ao local onde o participante tinha saído, assim, cada criança daria e receberia um abraço ou um aperto de mão.

Quando terminamos, já tínhamos ultrapassado cinco minutos da aula e, uma das crianças perguntou: professor, o que foi isso? A resposta: isso é Teatro Comunitário, porque afeto é indispensável! Pedi para que eles registrassem em seus cadernos a sensação de demonstrar afeto mesmo com aqueles que não consideram tão próximos assim. Este foi o primeiro atravessamento efetivo de um vislumbre do que pode vir a ser as práticas teatrais na educação formal a partir do Teatro Comunitário. Elas questionaram o que estava acontecendo, porque estávamos fazendo aquilo e, pra que e se servia para alguma coisa, trazendo a tona a afirmação de Viola Spolin (2005, p. 03) quando diz que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” Coube a mim, não praticar a educação da resposta e sim, proporcionar a experiência para que as questões surgissem e, a aula/dinâmica não se tornasse um monólogo e sim um diálogo. Paulo Freire traz em suas experiências que:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheias, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista de liberdade e de sua afirmação no mundo” (FREIRE, 1979, p.55, grifo do autor)

Diante disto, os estudantes ainda demonstravam uma atitude passiva, sempre esperando alguma ordem ou direção, mesmo provocando o diálogo entre eles e me colocando de forma diferente do que estavam acostumados com os demais professores. Geralmente, as respostas eram simples e não aprofundavam no assunto proposto inclusive. Entre eles não havia uma cumplicidade, não havia troca, aliás, apenas entre aqueles, que mesmo durante o período de Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP⁶ mantiveram contato. Faltava troca de olhares, cumplicidade e confiança entre eles, então elaborei um exercício para executarmos em um outro momento.

Durante os primeiros 10 minutos do nosso encontro, pedi para que cada um lembrasse de uma história que aconteceu na vida real. Em seguida, formamos duplas de forma aleatória, isso foi tudo que conseguimos fazer antes de sermos chamados para o café da manhã. Quando terminamos, ao invés de irmos direto para a sala de aula, paramos no pátio que fica de frente a sala. Pedi que as duplas se sentassem uma de frente para a

⁶ Regimento de aulas remotas proposto durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID 19 em Aparecida de Goiânia, GO.

outra e contassem a história que tinham lembrado antes do café da manhã. As únicas regras eram manter o contato físico mesmo que mínimo e, que escutassem com atenção para, depois, lembrar dos detalhes das histórias uns dos outros.

O interessante nesse exercício é que como o espaço era pequeno para tantos alunos, eles tinham que prestar bastante atenção e focar no que estavam fazendo pra não serem contaminados com as histórias dos vizinhos. A forma que se sentaram permitia a troca constante de olhares. Alguns destes, estavam conversando pela primeira vez com o parceiro da dupla, alguns não sabiam sequer o nome um do outro e, uma dupla em especial, não conseguiram realizar a atividade por não se darem bem um com o outro, aparentemente, sem motivos.



Figura 2 e 3: 5ªA e 5ªB duplas contando histórias uns para os outros. Fonte: Acervo Pessoal

A partir daí, comecei a direcionar as aulas para exercícios de falas e escutas. Posteriormente, de forma aleatória, pedi que contassem para a turma a história que ouviram do colega atentando-se para os detalhes. Foi a primeira vez que vi a turma concentrada em ouvir quem estava falando sem interrupções ou conversas paralelas, contudo, durou pouco porque fomos interrompidos para tomar café da manhã. Conseguimos ouvir 11 histórias dos alunos do 5º A e 4 do 5º B. Quando retornamos, faltavam poucos minutos para encerrar a aula. As histórias que ouvimos tinham em comum a relação com a família e, nenhuma delas se relacionava com a escola. Então, de forma rápida, calculei com eles quanto tempo do dia eles passavam na escola e, para minha surpresa, eles não sabiam que passam 10 horas do dia na escola.



Antes de terminar, pedi que levantasse a mão aqueles que as histórias se relacionavam com a escola e, não houve mãos levantadas. Mesmo passando maior parte do tempo na escola, eles focaram nas histórias vividas fora da escola. Para encerrar, pedi que pensassem em tudo que viveram na escola e, se rendia algumas histórias.

DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDANTES

Entrei na sala de aula do 5º B reclamando que havia tropeçado na calçada quebrada no pátio. Os alunos que me viram quase catar mamonas e, obviamente, riram da situação. Provoquei a turma perguntando: Quais eram as emergências cotidianas da escola? Aquilo que eles conviviam diariamente e que ninguém mais via. Recebi de volta: Como assim, professor? Expliquei que considerava uma emergência da escola consertar as calçadas que estavam desregulares pois poderiam provocar acidentes, assim como acabaram de ver acontecendo comigo, continuei dizendo que, assim como uma casa ocupada por uma grande família, no decorrer do tempo, vai precisando de pequenos ajustes a escola também precisava. O que, pra eles, era considerado uma emergência cotidiana da escola?

Ouvi as colocações deles e, repeti a provocação na outra turma. Nesse movimento, percebi que os estudantes conseguiram expor suas questões relacionadas a escola sem que houvesse a minha interferência. Eles estavam se escutando e, à medida que iam ouvindo a colocação dos colegas, contribuía com outra parte. A partir do diálogo com e entre as crianças, as emergências cotidianas foram surgindo, foram expostas e compartilhadas experiências individuais que comunicam entre si, inclusive comigo, o professor. Das questões que foram expostas, algumas me chamaram a atenção e, trago as que foram mais pontuadas.

A primeira: nós não vamos ao parquinho. Quis saber o porquê e, disseram que os regentes os consideram grandes demais para isso e que podem quebrar os brinquedos e, que tem muito conteúdo para estudarem, por isso, eles não podem ir ao parquinho. Tanto na turma do 5º A, quanto do 5º B, parei imediatamente a aula e os levei ao parquinho. Quando voltamos pra sala estavam suados, sujos, ofegantes e alegres. Foi a primeira vez no ano que foram ao parquinho. Pedi para conversarem com os regentes sobre a experiência e, mais uma surpresa: o medo. As crianças sentem medo de falar para os regentes sobre as vontades e necessidades da turma.



Outra emergência comum às duas turmas: as refeições. Como são turmas dos maiores, eles sempre são os últimos a serem chamados para tomar café da manhã, almoçar e lançar a tarde. Muitas vezes, acontece de faltar algum alimento e ser trocado por outro ou, por exemplo, receberem menos suco ou alimentos divididos. O fato é que eles se sentem mal ao verem os primeiros alunos comendo algo que não será servido para eles.

Além disso, outras questões atravessam as turmas como a limpeza dos banheiros, as calçadas rachadas sem reformas, o muro interno que é completamente branco, o fato das aulas de área serem apenas duas vezes por semana, os quinze minutos de recreio, a falta de uma enfermaria e outras demandas que foram apontadas.

PARTICIPAÇÃO E REFLEXÃO

Dentro dos três pontos levantados nas obras de Paulo Freire – o diálogo, a consciência e a participação, constatei que os estudantes estavam incomodados e que queriam falar, expor, demonstrar de alguma forma os seus infortúnios. Trouxe para a turma do 5º ano A, a música *Comida dos Titãs*⁷ e, perguntei o que poderiam construir a partir desse incentivador. Propus que fizessem uma intervenção durante o lanche da tarde, consciente que seria uma primeira experiência, um vislumbre de como poderiam colocar suas indagações em cena, mesmo que de forma improvisada. Um dos alunos propôs que alguém falasse em voz alta: a gente não quer só comida e, os outros responderiam: a gente quer comida e recreio mais longo! Outro diria: A gente não quer só comida e, a turma responderia: a gente quer comida e uma enfermaria! Definimos três frases de respostas, os três estudantes que fariam a pergunta e um sinal para começar e fomos para o lanche da tarde. Dramaturgicamente, organizamos o texto assim:

CORIFEU: A gente não quer só comida!

CORO: A gente quer comida e o banheiro limpo!

CORIFEU: A gente não quer só comida!

CORO: A gente quer comida e um recreio mais longo!

CORIFEU: A gente não quer só comida!

CORO: A gente quer comida e uma enfermaria!

Fiz o sinal combinado para começar, a primeira criança se levantou e disse a frase, porém, os outros não responderam. Ela se sentou e, terminaram de comer entre risos e rostinhos envergonhados. Estava consciente que aconteceria algo assim, mas, optei por

⁷ Grupo de rock nacional formada na cidade de São Paulo, Brasil em 1982.



deixar que eles tivessem esse momento para provocar o debate posteriormente. Realizei a mesma atividade com a turma do 5º ano B e, tivemos um resultado bem próximo, com a diferença que alguns alunos se levantaram para a primeira resposta. Tivemos pouco tempo para ensaiar a ação e, na preparação e apresentação os participantes se organizaram em coro e corifeu sem que fossem induzidos por mim, como se recuperassem na memória coletiva essa estrutura tão utilizada no Teatro Comunitário. Assim como afirma Isabel Bezelga (2013) durante a pesquisa que desenvolveu em Portugal e onde teve acesso a alguns trabalhos de grupos que vêm desenvolvendo práticas teatrais na comunidade, como o FOFA (Facilitação de Formadores), PIMteatro, 3emPipa, Ball17 e A Pele, na oportunidade, percebeu o uso recorrente de elementos como:

Composição circular, o uso do grotesco e do humor, a recapitulação por parte do apresentador, a formação do coro que questiona/dialoga com o protagonista, o uso do verso rimado, a estrutura de cortejo, o uso da forma cantada, dentre outros. (BEZELGA, 2013, p.9)

No encontro que sucedeu a ação, a partir desta primeira experiência, os estudantes puderam refletir sobre a ação executada e fazer apontamentos sobre este momento, perguntei o que aconteceu com a proposta que não foi executada como pensamos em sala. A resposta foi praticamente unânime: ficamos com vergonha! Nessa conversa, conduzi a reflexão para a importância da prática/ensaio antes de realizar a ação e, concluímos que é preciso trabalhar mais jogos e dinâmicas para que se sintam mais seguros, confiantes e desinibidos para realizarem uma próxima ação. Se sentiram inseguros por estarem com medo de alguém chamar a atenção deles, já que é comum gritar com os alunos durante a refeição quando começam a fazer muita bagunça, conversar demais... Ou seja, sair das regras e normas da unidade escolar.

Como afirma Viola Spolin (2005, p.03) “todas as pessoas são capazes de atuar no palco”, mas antes, é preciso libertar os participantes do padrão de comportamento de estudante para o comportamento fluente no palco ou em qualquer que seja o espaço de atuação. A consciência vai sendo ampliada a partir da reflexão sobre a práxis. Os jogos teatrais libertam os participantes desse comportamento cotidiano que, no caso, é um comportamento de aluno submetido as regras e normas da escola que os colocam como inferiores em relação aos professores e equipe pedagógica e, para Viola, “a existência da comunicação é muito mais importante para atender às necessidades do tempo e espaço” (2005, p. 12). O que conflui para o diálogo abordado por Freire, o diálogo que antecede



a consciência e a participação. O Diálogo como o grande condutor das práticas pedagógicas relacionadas ao Teatro.

PRÓXIMOS PASSOS

Dentro dos nossos limites e possibilidades, os estudantes estão realizando os registros em seus cadernos como diários e, eu como professor, registro em meus planejamentos, material que será analisado nesta investigação. Finalizamos o primeiro semestre com jogos teatrais que buscam o envolvimento e a solução de conflitos pelos participantes do processo de criação coletiva. No jogo, as experiências individuais se combinam com as experiências coletivas e são transformadas em novas experiências. Percebi que as narrativas que surgiram durante as conversas com os estudantes remetem a primeira proposta motivadora dessa investigação de buscar narrativas cotidianas dos participantes que aconteceram em casa, na rua e na escola. Esse percurso acabou se tornando uma linha guia onde passamos pela memória e pela identidade para a construção de uma consciência coletiva de território escolar. A partir do diálogo, amplia-se a consciência de uma comunidade escolar que pode e deve ser participativa e, que as ações devem ser organizadas e a reflexão sobre a prática sempre presente para que não seja apenas rebeldia.

A proposta é que durante os meses de agosto e setembro de 2022, nós⁸ possamos construir a dramaturgia a partir das questões propostas pelos alunos e, partir para a montagem cênica dessas narrativas cotidianas onde serão colocadas as emergências dessa comunidade tão pouco ouvida pela equipe pedagógica da unidade escolar. Atravesso e sou atravessado por afeto e uma troca constante de vivências que confluem para um acontecimento que, pode ser que se transforme em um espetáculo cênico teatral, uma experiência pedagógica significativa para todos que estão envolvidos nessa investigação. Que não precisava ser chamado de trabalho, que não precise valer nota, que não incentive a competição e, sim a colaboração, o coletivo.

⁸ Estudantes e investigador.



REFERÊNCIAS

BEZELGA, Isabel. Facilitadores Teatrais nos Contextos das Culturas Populares In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (coord.), **Teatro Oprimido: Teorias, Técnicas e Metodologias Para uma Intervenção social, cultural e educacional no Século XXI**, Chaves: Intervenção. p. 187-202, 2013.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

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

CAETANO, Camila Arelaro. **O Teatro, a Escola e a Comunidade**. Um encontro freireano. Torrazza Piemonte, Italia: Novas Edições Acadêmicas – NEA, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979,

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal de Educação Integral Professora Vinovita Guimarães da Silva, Aparecida de Goiânia, 2021. Desenvolvido pela gestão da unidade escolar. Disponível em <<http://educacao.aparecida.go.gov.br/emei-professora-vinovita-guimaraes-da-silva/>> Acessado em: 05 fev, 2022.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Ensaio de psicologia. Lisboa: Dinalivro, 2012.



CULTURA E RESISTÊNCIA: QUEM CONTA UM PONTO AUMENTA UM CONTO

Rosana Gonçalves da Silva¹
Renato Barrete Marcelino de Lima²

Resumo

Este texto apresenta alguns movimentos de uma pesquisa em andamento. Trata-se de uma investigação de iniciação à pesquisa (PIBIC) vinculada à Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Trabalhamos com a metodologia multidimensional (MORAES; VALENTE, 2008, p. 61), agregando uma trama de estratégias diversificadas, incluindo o uso das redes sociais e outras plataformas digitais, desenvolvendo reflexões a partir das Ecologias conectivas (DI FELICE; FRANCO, 2017). Com a pesquisa, intencionamos aprofundar a compreensão das políticas culturais democráticas e populares para o Brasil, que foram efetivadas durante a administração do Ministro Gilberto Gil (2003-2008) e, partindo desse ponto, produzir conhecimento colaborativamente com os membros dos Pontos de Cultura, em Goiânia e Região Metropolitana, considerando os fazeres e saberes dos grupos que já foram mapeados, em 2022. Ainda, intencionamos ampliar a compreensão e visibilidade da pesquisa em linguagens e renovação estética advindas dos grupos envolvidos.

Palavras-chave: Pontos de Cultura. Cultura Viva. Conhecimento colaborativo. Resistência. Iniciação científica.

CULTURE AND RESISTANCE: Who tells a tale adds a tail

Abstract

This text introduces some developments of a research in progress. It is a research within the Scientific Initiation Scholarship Program (PIBIC) of the Visual Arts Department of the Federal University of Goiás - FAV/UFG. We worked with a multidimensional methodology (MORAES; VALENTE, 2008, p. 61), adding a web of diversified strategies, including the use of social networks and other digital platforms, developing reflections from Connective Ecologies (DI FELICE; FRANCO, 2017). With the research, we intend to deepen the understanding of the democratic and popular cultural policies for Brazil, which were put into effect during the administration of Minister of Culture, Mr. Gilberto Gil (2003-2008) and, departing from this point, produce knowledge collaboratively with the members of Points of Culture, in Goiânia and its Metropolitan Region, considering the practices and knowledge of the groups that have already been mapped, in 2022. We also intend to expand the

¹ Pós-doutoranda, Pesquisadora externa e Professora colaboradora no PPGACV FAV UFG. Membro do GREAS - Grupo de Pesquisa Ecoformação Artística e Sociedade – Universidade René Descartes – Sorbonne Paris V.

² Graduando do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da Universidade Federal de Goiás - UFG. Pesquisador bolsista no Programa de Iniciação à Pesquisa - PIBIC.



understanding and visibility of research in languages and aesthetic renovation stemming from the groups involved.

Key words: Points of Culture. Living Culture. Collaborative Knowledge. Resistencee. Scientific Initiation.

Ponto inicial

Neste texto, narramos alguns movimentos de uma pesquisa em desenvolvimento vinculada à Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. A pesquisa intitula-se “Cultura e resistência: quem conta um ponto aumenta um conto”, sendo uma investigação nascida como proposta para o Programa de Iniciação à Pesquisa Científica, compondo um Plano de Trabalho a ser desenvolvido entre 2021 e 2022.

Um primeiro movimento, executando o Plano de trabalho, foi identificar e mapear os Pontos de Cultura existentes em Goiânia e região metropolitana, por meio de pesquisa digital na internet.

Para chegar até os Pontos de Cultura de Goiânia e Região Metropolitana, foi utilizada a Plataforma Cultura Viva - Rede de Incentivo e Disseminação de Iniciativas Culturais, vinculada ao Governo Federal, considerando o disposto no art. 4º, inciso III, da Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014, “[...] que traz o Cadastro Nacional de Pontos e Pontões de Cultura como um dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva, além de ser o instrumento que possibilita visualizar os Pontos de Cultura para atendimento da meta 23 do PNC” (BRASIL, 2014), para listar os projetos beneficiados e certificados pela Política Nacional Cultura Viva. Nessa Plataforma, é possível cadastrar-se para obter a certificação como Ponto ou Pontão de Cultura, além da sua inclusão no Mapa do Programa Cultura Viva, disponível para consulta, com alguns dados do agente cultural como tipo de gestão, áreas de atuação e contatos do Ponto ou Pontão de Cultura.

A partir desse levantamento, foi criada a estratégia de busca ativa na internet, através da pesquisa de sites, blogs, redes sociais (Facebook e Instagram), e-mails e telefones de contato com os gestores culturais responsáveis.

No movimento seguinte, houve a identificação das ações culturais desenvolvidas pelos Pontos de Cultura e quais as comunidades que estão envolvidas. Pelas redes sociais, sites e blogs desses espaços, pudemos conhecer as ações socioculturais, filantrópicas,



educativas, as comunidades envolvidas e estabelecer contato com os Pontos e Pontões de Cultura Viva na cidade de Goiânia e Região Metropolitana para realização das futuras entrevistas narrativas. Neste artigo, contamos com três grupos que, generosamente, aceitaram participar desta escrita colaborativa.

Caminhamentos

No período compreendido entre os anos 2003 - 2008, durante a administração do Ministro Gilberto Gil, no Brasil, foi inaugurada uma política cultural voltada ao modelo de gestão compartilhada, surgindo uma mudança radical na proposição de novos modos de se produzir políticas culturais. No processo de implementação dessa gestão compartilhada, destacam-se os Pontos de Cultura, que se tornam o grande expoente desse novo modelo de política cultural. Gilberto Gil (2003), em seu discurso de posse, apresenta-nos seu entendimento de Cultura que é bem abrangente e está em tudo que produzimos e “transcende o meramente técnico. Cultura como usina de símbolos de um povo. Cultura como conjunto de signos de cada comunidade e de toda a nação. Cultura como o sentido de nossos atos, a soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos”. É a partir do próprio ponto de vista que os Pontos de Cultura querem mostrar seus saberes e fazeres, segundo Turino, (2010, p. 16):

Desvelar, apontar caminhos, compreender realidades. E aproximar. Aproximar pessoas, contextos, formas de interpretação. Ao aproximar, se não tirar o véu, ao menos torná-lo mais transparente, translúcido; quebrar hierarquias e construir novas legitimidades. Os Pontos de Cultura potencializam esse processo de mudança. E o fazem por expressarem a cultura em suas dimensões ética, estética e de economia. [...] Ponto de Cultura é um conceito. Um conceito de autonomia e protagonismo sociocultural. Na dimensão da arte, vai além da louvação de uma arte ingênua e simples, como se ao povo coubesse apenas o lugar do artesanato e do não elaborado nos cânones do bom gosto. Pelo contrário, busca sofisticar o olhar, apurar os ouvidos, ouvir o silêncio e ver o que não é mostrado.

Assim, os Pontos de Cultura funcionavam como uma usina de símbolos e signos das suas comunidades. Uma das características de um Ponto de Cultura é não ter um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Deste modo, um Ponto de Cultura pode ser instalado em uma casa ou em um grande centro cultural. A partir desse Ponto, desencadeia-se um processo orgânico, agregando novos agentes e parceiros e identificando novos pontos de apoio. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e comunidade.



Para TT Catalão³, a abordagem sobre cultura como formação é composta de um tripé: formação, equipamentos e informação entendidos como um conjunto com características afins. É uma abordagem metodológica consistente ligada a uma dimensão maior que contemple a formulação e implementação políticas públicas culturais. TT Catalão considerava que todo trabalho financiado pelo Estado deve ter desdobramentos formativos com a comunidade onde se insere. (SILVA, 2008, p. 100)

Nessa linha, a abordagem metodológica da pesquisa compreende estratégias que combinam

[...] a racionalidade, a linearidade presente em determinadas estratégias e procedimentos com aquelas e aqueles que explicitem os movimentos gerados pela intuição, pelas incertezas, pelas bifurcações, no sentido de compreender as emergências, as instabilidades e as mudanças de trajetórias, bem como algo diferente e inovador que surge no processo (MORAES; VALENTE, 2008, p. 61).

Sendo assim, a metodologia se compõe na trama de estratégias diversificadas. Os caminhamentos da pesquisa, em grande parte, ocorreram via redes sociais, até abril de 2022. Trabalhamos com um novo tipo de emergência definida por Di Felice e Franco (2017, p. 69) como “a infor-matéria que é ao mesmo tempo imagem, pixel, circuito informativo, informação e materialidade”. Os autores nos falam sobre a materialidade conectiva como parte de uma ecologia atópica:

Esta ecologia não é algo de natural, nem somente o resultado das atividades humanas, nem um mecânico produto da técnica, mas algo que nos obriga a redefinir a mesma ideia de interação entre esta matéria informativa, as tecnologias digitais, o meio ambiente etc. As novas materialidades são, desde esse ponto de vista, a “forma formante” de dinâmicas ecológicas, das quais são, ao mesmo tempo, artífices e resultados. (DI FELICE; FRANCO, 2017, p. 84).

Portanto, mantemos acesa “a necessidade de permanentes re-elaborações”, conforme Guimarães (2008, p. 1212) nos indica, tratando “as operações de desconstruções e reconstruções pedagógicas [...] É preciso desaprender uma série de conceitos e atitudes para que novas aprendizagens possam ocorrer”.

Dentro do Programa Cultura Viva (2010), o Ponto de Cultura era reconhecido como a ação prioritária, articulando as demais atividades. Contudo, vivemos, na atualidade, um outro momento para a Cultura no Brasil. Perguntamos como os Pontos de Cultura enraizaram e quais ações de impacto sociocultural na comunidade na qual foram realizadas? No contexto

³ Vanderlei dos Santos Catalão, o TT Catalão (1949-2020), foi jornalista, poeta e militante cultural. Ele foi uma figura de destaque no extinto Ministério da Cultura (MinC), durante o governo Lula. Ele foi um dos mentores da construção coletiva do Programa Cultura Viva.



da pandemia, os Pontos de Cultura continuam sendo apoiados financeira e institucionalmente pelo Ministério da Cultura? No município de Goiânia, como os Pontos de Cultura seguem atuando em redes sociais, estéticas e políticas? Como essa atuação continua ativa, considerando o período 2020-2022? Quem são os criadores e/ou responsáveis pelos Pontos de Cultura no município de Goiânia? Na pesquisa, queremos tentar responder essas questões, considerando os Pontos de Cultura de Goiânia e Região Metropolitana, desenvolvendo atividades não só para levantamento de dados, mas, sobretudo, para reconhecimento e visibilidade das ações formativas desenvolvidas nas comunidades e que dão vida ao processo de resistência cultural. Pois, como nos apresenta TT Catalão (2010, p. 12), “cada ponto, um centro que irradia”. É nessa perspectiva que desenvolvemos a pesquisa, pois quem conta um ponto aumenta um conto.

Mapeamento e definição dos Pontos de Cultura

Foram mapeados 46 (quarenta e seis) Pontos de Cultura, considerando Goiânia, Aparecida de Goiânia e Aragoiânia. Com a grande quantidade de Pontos de Cultura identificados, foi necessário pensar em um grupo focal, no qual estariam representados os Pontos de Cultura que seriam contactados para as futuras entrevistas.

Todos os Pontos de Cultura, que constam no Quadro 1, foram mapeados na Plataforma Cultura Viva, conforme dito anteriormente.

Quadro 1 - Cidade e os Pontos de Cultura

CIDADE E OS PONTOS DE CULTURA
GOIÂNIA
Oficina 3/ Liga dos Amigos do Jardim Guanabara; Expressão da Liberdade – Anthros Companhia de Arte; Associação Casa de Cultura Antônio Ferreira de Souza; Semear Arte e Cidadania – Associação Filantrópica Semente e Vida; Associação Casa de Cultura Acordes do Cerrado; Teatro Exercício Produções Artísticas; Batucagê na Serrinha; Dançarte Cia de Dança; Centro de Cidadania Negra do Estado de Goiás - CENEGO; ONG Jovens de Atitude – JOVEMTUDE; Associação Sol; Ponto de Cultura Tocando Arte; Circo Lahetô; Grêmio Recreativo e Escola de Samba Flora do Vale; Arte na Rua – Ação Brasil Central; Feira do Cerrado; Ajeas – Casa da Juventude Pe. Burnier; Coró de Pau – Ofício e Produção; UBE – União



Brasileira de Escritores – Seção Goiás; Associação dos Amigos do Centro Livre de Artes; Academia Goianiense de Letras; Companhia de Teatro Novo Ato: Um Novo Ato na Cultura; Memória da Gente: Instituto Histórico e Geográfico de Goiás; Associação União Coletiva “AUNICA”; Associação Grupo de Capoeira Angola de Goiânia; Cia Teatral Zumbi dos Palmares; **Casa de Cultura da Juventude**; Associação Cultural Arraiá Chapéu do Vovô; **Cultura de Rua – Centro de Educação Comunitária Meninos e Meninas**; **Catedral das Artes – Resgate das Linguagens Visuais – Instituto Cultural Noé Luiz da Mota**; Criméia Resistência Comunitária; **Espaço Cultural A Toca Coletivo**; Vila das Artes – Empreendedorismo e Cultura; **Centro Cultural Eldorado dos Carajás**; Graduada Baque do Cerrado – Batuque Educacional; Nós na Fita.

APARECIDA DE GOIÂNIA

CENFI / Centro de Formação Integral; CEMADIPE (Centro de Educação Infantil Marista Divino Pai Eterno); Ponto de Cultura Raízes de Goiás; Coletivo Empreender Criativo Anarriê de São João; **Coletivo Justina**; **Pontão de Cultura Cidade Livre**; Associação Comunitária Vila Alzira; Biblioteca Itinerante de Quadrinhos; Companhia Brasileira de Capoeira Regional e Artes Marciais.

ARAGOIÂNIA

Ponto de Cultura Raio de Sol.

Fonte: Levantamento feito por Renato Barrete Marcelino de Lima. Goiânia, 11 de outubro de 2021.

No Quadro 1, grifados em azul, estão os Pontos de Cultura mapeados para a fase das entrevistas. Pois ficou acordado entre o bolsista de iniciação à pesquisa e as orientadoras que esse grupo seria composto pelos Pontos de Cultura que possuem atuação ativa nas redes sociais (Instagram e Facebook) com divulgação das suas ações e resultados.

Para a escrita deste texto, vamos apresentar três Pontos de Cultura. A abordagem foi feita por meio digital, apresentando as questões iniciais do Plano de Trabalho, quais sejam: Como os Pontos de cultura enraizaram? Quais ações de impacto sociocultural na comunidade foram realizadas? No contexto da pandemia, os Pontos de Cultura continuam sendo apoiados financeira e institucionalmente? Quais Políticas de apoio estão em vigor? Quais instituições efetivam as políticas? Como os Pontos de Cultura seguem atuando em redes sociais, estéticas e políticas?

Outra ideia, nesta escrita, é refletir como as ações destes grupos podem articular conhecimentos para a formação de estudantes em Artes Visuais.

O Centro de Cidadania Negra do Estado de Goiás (CENEGO)



O Centro de Cidadania Negra do Estado de Goiás (CENEGO) abriga o Ponto de Cultura Hip-Hop e Juventude, trabalhando com a cultura afro-brasileira, os povos tradicionais e artes urbanas na cultura hip-hop, como nos informa o gestor social da mesma, Aluísio Black⁴. O Ponto se enraizou pela necessidade de um lugar exclusivo que oferecesse a oportunidade de manifestar a cultura periférica afro-brasileira, sendo que a reinvenção e a luta marcaram esse momento. Os jovens da comunidade fizeram a ocupação de um prédio público abandonado na capital e resistiram a seis tentativas de despejo, quando, após doze anos de ocupação cultural, houve, legalmente, a doação da sede definitiva ocupada.

O espaço, situado na Avenida Independência, quadra 23, lote 9/E, no Setor Morais, oferece à comunidade cursos de qualificação profissional, de lutas (Capoeira, Muay Thai, Jiu-Jitsu), de música (Musicalização, Canto, Violão, MC/Rap, Dee-Jay/DJ, Percussão), Teatro, Breaking/Danças Urbanas e Grafite; espaço para seminários e debates sobre a comunidade negra, povos tradicionais, arte urbana, cultura hip-hop e juventude; oficinas na área de arte-educação; atendimento social e filantrópico dentro da comunidade, que são apontados como ações de grande impacto sociocultural..

Para Aluísio Black⁵, uma das conquistas mais importantes foi o espaço próprio e a legalização do mesmo para a vivência de tanta diversidade cultural. Nesse espaço, estão instalados o estúdio musical próprio e a rádio comunitária que é de grande impacto, pois permite produzir Arte, Cultura e Cidadania. Outro ponto apresentado pelo gestor é que as ações do CENEGO estão na contramão da cultura machista e preconceituosa presente na capital.

Devido a essa atitude e engajamento, durante a pandemia da COVID-19, foi possível prestar assistência social, para a comunidade a qual pertence, com doações de cestas básicas de alimentos, de roupas e de remédios, ação para a qual o coletivo é qualificado com a Certificação Federal de Filantropia CEBAS. Além de prestar orientação jurídica e contábil a distância, e orientações comunitárias diversas, também houve oficinas e debates remotos sobre arte-educação.

No conjunto das ações, observamos a mobilização em torno de um processo de formação humana. Na partilha do Aloísio, avançamos na compreensão que o Ponto de

⁴ Aluísio Francisco Arruda assume o nome artístico de Aluísio Black.

⁵ Informações obtidas em conversas via whatsApp, no dia 20 de maio de 2022.



Cultura não se enquadra em fôrmas e não se reduz à dimensão da “cultura e cidadania” ou “cultura e inclusão social”, como bem diz Turino (2010, p. 16).

Aluísio Black complementa sua fala nos apresentando as instituições parceiras que colaboram e colaboraram com o Ponto de Cultura Hip-Hop e Juventude: o Governo de Goiás, a Prefeitura de Goiânia, o Ministério Público do Trabalho, o Ministério Público de Goiás, o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, a Fundação Fiocruz do Rio de Janeiro e a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). Além desses, há os órgãos de controle social, que estão presentes acompanhando e monitorando todas as ações, como o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal do Idoso, Conselho Municipal de Igualdade Racial, Conselho Estadual dos Direitos Humanos e Combate ao Preconceito, Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional, os quais são conselheiros, e fazem parte também como membros titulares.

A Toca Coletivo

A Toca Coletivo, com sede atual no bairro Crimeia Leste, em Goiânia, é um espaço cultural e *coworking* de economia criativa que busca, em suas ações, valorizar a produção autoral. Iniciou suas atividades em 2014, em um sobrado no Setor Sul. E, depois, em 2017, no Jardim América, promoveram diversas ações, como aulas de iniciação musical infantil, diversos eventos multiculturais, espaço para shows autorais, cineclube, saraus, lançamentos de livros, oficinas, curso de produção musical, entre outros.

Com a Pandemia, houve a necessidade de mudança de endereço novamente. Dessa vez, a Toca Coletivo mudou-se para o bairro Crimeia Leste, sendo esse o bairro de origem de muitos dos membros e onde repensaram o seu formato para o digital, reorganizando a forma de produção e distribuição.

Atualmente seu projeto [#entocados](#) marca o retorno das suas atividades, sendo o primeiro no Crimeia (e também como Ponto de Cultura, oficialmente) e 100% digital, como Débora Resendes (informação verbal)⁶ partilha conosco:

Ele tem como objetivo ser uma plataforma cultural, através do YouTube, e uma das áreas de atuação é o bairro Crimeia Leste, toda terça feira, promovemos o resgate de matérias do Jornal do Crimeia, onde a comunidade é a grande protagonista, é um bairro que tem uma história rica, tanto culturalmente como no

⁶ Informação obtida em conversas via Instagram, no dia 14 de junho de 2022.



que diz respeito a convivência comunitária, nossa ideia é retomar esse processo e dar continuidade tanto ao extinto jornal quanto a outros projetos que ainda estão em fase de amadurecimento.

Durante a sua trajetória, O Coletivo busca incentivos através de editais nas esferas municipal, estadual e federal, mas nem sempre conseguem aprovações, não contando com um apoio fixo. Em 2016, foram aprovados no edital Goyazes; em 2018, no FAC; e em 2021, na Lei Aldir Blanc, que está em vigor atualmente, sendo aprovado diretamente no edital de Ponto de Cultura. Seus projetos e ações têm como base uma grade de programação com tempo determinado de acordo com o fomento.

No período da Pandemia, o Coletivo não teve nenhuma atuação, devido coincidir com a fase de mudança da sede e a perda da fonte de sustento que era exclusivamente dos eventos, não sendo possível montar a estrutura num momento de incertezas que todos vivemos. Foi após a aprovação do edital para recuperação do setor, que voltaram a atuar em formato digital, reestruturando o público e o alcance, usando tanto o site quanto as redes sociais, se consolidando novamente, enquanto procuram e se inscrevem em novos editais para dar seguimento ao trabalho.

Coletivo Justina

O Coletivo Justina⁷ possui sede no município de Aparecida de Goiânia, uma casa-espço é o lugar onde guardam seus repertórios das ações que desenvolvem, que geram figurinos, elementos de cena, equipamento audiovisual, porém sua característica principal é a itinerância.

Nasceu no ano de 2016, durante o projeto de pesquisa e extensão *Memórias de Nossa Infância Negra*, pela Universidade Federal de Goiás, pesquisa realizada entre os anos de 2016 e 2017 em escolas e instituições que trazia mãe e filha, criadoras de uma oficina de contação de histórias africanas por Takaiúna Correia e bonecos feitos por Brazimar Rodrigues, trazendo também outros artistas negros.

No ano de 2017, desenvolveram também parcerias com o Grupo Transas do Corpo, Ocupa Madalena e Ser-tão, para atividades dentro do Circuito da Diversidade. Em 2018, Takaiúna recebeu o certificado de Mérito Cultural pela Secretaria de Educação e Cultura e, em 2019, o gestor e produtor cultural Pablo Lopes se juntou ao Coletivo, com a montagem

⁷ Informação obtida via pesquisa documental: COLETIVO JUSTINA. *Portfolio*. Disponível em <http://culturaviva.gov.br/agente/19603/> Acesso em 29 de julho de 2022.



do espetáculo *Canta Memórias*, apresentado em escolas do Ceará, em parceria com a empresa privada Habilis Consultoria, que propicia a oportunidade do grupo ministrar oficinas de arte e educação patrimonial nos estados do Ceará e Maranhão.

Em 2020, foi ministrado o curso *Dramaturgias Emergentes*, em parceria com a Federação Brasileira de Teatro e filiou-se à Federação Goiana de Teatro (FETEG). No mesmo ano, juntou-se ao Coletivo os poetas aparecidenses Mazin e Raissa. Já em 2021, recebeu a chancela como Ponto de Cultura pelo governo federal, produziu e lançou, em parceria com o Coletivo Goiânia Clandestina, a Revista Cultural Justina, que já conta com três edições.

No ano de 2021, ofertaram a *Oficina de Fotografia de Bolso* (fotografia com o celular), ministrada por Pablo Lopes, com três encontros de duração de uma hora e meia em sala virtual do Google Meet, com edições em março e agosto. Já a oficina de *Dramaturgias Emergentes* ocorreu apenas em agosto. Houve, no mesmo ano, a montagem e exibição dos espetáculos on-line *Como nasce uma palhaça preta?*, *Folha Menina*, *ExpOnline: Exposição Online do Artesanato Aparecidense*, com curadoria e fotografia de Roger Thomas dos trabalhos dos artesãos/artistas Maicon Soares, Brazimar Rodrigues e Antônia Maria.

Das interações com os Grupos

A partir das contribuições dos Pontos de Cultura CENEGO, A Toca Coletivo e Coletivo Justina, encontramos alguns elementos para reflexão na pesquisa de Valéria Labrea, que, em sua tese *Redes híbridas de cultura: o imaginário no poder - Cartografia do discurso do Programa Cultura Viva - 2004 a 2013* (2014), apresenta o Programa Cultura Viva, por meio dos Pontos e Pontões de Cultura. Esse momento cultural, na análise de Valéria Labréa, marcou uma ruptura com as políticas públicas no setor da cultura que, até então, contavam com a Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991), que se caracteriza por uma política neoliberal que privilegia as belas artes, a cultura de massas e cultura erudita. Além do foco no governo de Fernando Henrique Cardoso estar no patrimônio e nas belas artes, na política de eventos, através de editais de premiação, e políticas culturais *stricto sensu*, que são ações sistemáticas e institucionalizadas, focadas em patrimônios, cinemas e bibliotecas, mesmo com a ausência desses aparatos nos municípios.



Uma das características de ruptura que Labrea destacou na gestão do governo Lula, e que forma a base do discurso institucional do Programa Cultura Viva, são os gestores advindos, em sua maioria, da militância política e dos movimentos sociais, que trazem

[...] para o Estado os ideários, os valores e, principalmente o discurso destes segmentos, inaugurando novos espaços de argumentação e novas posições-sujeito para a administração pública, os gestores do governo federal buscam formular políticas públicas de caráter transformador e emancipatório, a fim de instaurar uma outra hegemonia ou contra-hegemonia. (LABREA, 2014, p. 80).

Ainda, a atitude contra-hegemônica nas ações dos Pontos de Cultura, tendo como base para nossa reflexão algumas respostas às questões iniciais, podemos refletir sobre o conceito que Gilberto Gil⁸ (2008) trazia nos seus discursos a respeito da cultura digital. Para Gil, a revolução da tecnologia digital é cultural em sua essência e o uso dessa tecnologia muda comportamentos e cria possibilidades para democratizar o acesso à informação e ao conhecimento, ainda, por essa via, pode potencializar a produção cultural, gerando novas formas de arte.

Nas interações com os Grupos, uma das aprendizagens foi que “a comunicação contemporânea adquiriu dimensões e qualidades ecológicas, deixando de ser apenas circuitos de trocas de dados e informações para se tornar ambiências e condição habitativa” (DI FELICE, 2017, p. 10).

Os Grupos que, até o momento, se disponibilizam a participar das entrevistas chamaram a atenção por sua atuação ativa e constante por meio dessas ferramentas. A ampla divulgação de suas ações, o convite às suas respectivas comunidades à participação e o *feedback* das suas realizações são o ponto de partida em comum que esses grupos compartilham, para além do título de Ponto de Cultura. Esse é mais um aprendizado significativo, entrelaçando a presente pesquisa e o potencial de uma formação em Arte e Cultura Visual.

A educação da cultura visual no âmbito do ensino de Arte, lugar onde nos posicionamos no exercício da docência, está comprometida em compreender e ressignificar os modos como nos relacionamos com o mundo, com nós mesmos e com os “outros”, tendo como pano de fundo as visualidades. Isso significa questionar as formas que legitimam as práticas sociais, buscando identificar e reconstruir os lugares políticos onde as diferenças são construídas, constituindo e alimentando aquilo que é chamado de currículo oculto, ou seja, as aprendizagens

⁸ GIL, Gilberto. Gilberto Gil: a voz tropicalista por uma cultura digital aberta. 2008. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2008/08/25/gilberto-gil-aquele-abraco/> Acesso em: 17 de jun. de 2022.



que não formam parte do currículo oficial dos processos de ensino e aprendizagem. A educação da cultura visual busca estratégias que criem possibilidades de construir novos significados sobre o que se vê e quais são os efeitos das visualidades sobre as subjetividades das pessoas. Também incentiva o professorado a desenvolver práticas que favoreçam a troca de experiências entre as e os estudantes, aproximando-se de seus contextos, desejos e expectativas. (ABREU; CASTRO, 2018, p.732)

Dos nossos desejos e expectativas, fica a marca da iniciação à pesquisa e suas possibilidades. Deste primeiro conto que compõe o texto, outras perspectivas surgem e, assim, seguiremos em frente com os Pontos para que possamos ampliar os contos na tessitura da pesquisa, das aprendizagens, das diferentes epistemologias, das poéticas artísticas e da escrita colaborativa.

Considerações finais

Desejamos, com a realização da pesquisa, produzir conhecimento colaborativamente com os membros dos Pontos de Cultura, compreendendo que os grupos são coletivos formados e artistas contemporâneos que realizam “pesquisa em linguagens, renovação estética e tudo mais que couber na cultura” (TURINO, 2010, p. 56).

Os cursos, oficinas, seminários e outros projetos desenvolvidos nos/pelos Pontos e Pontões, vão ao encontro das necessidades de suas comunidades atendidas e têm como característica uma formação democrática que atende, sobretudo, camadas sociais menos favorecidas., Eles buscam, num contexto regional, compreender e se afirmarem, considerando os desnivelamentos sociais, políticos, culturais, econômicos e religiosos da nossa sociedade atual, como sujeitos de direito no acesso aos equipamentos culturais, tendo em vista as lacunas deixadas pelo estado nessas comunidades vulneráveis e marginalizadas.

Compreendemos que investigações dessa natureza contribuem para uma formação sensível/crítica, imersiva/contextualizada de estudantes de artes visuais. Até o momento, a experiência tem nos oportunizado ricas aprendizagens e compreensão de que a cultura é caminho para a manutenção da democracia e exercício/vivência da resistência.

Nesse sentido, o primeiro contato e aproximação com a realidade dos Pontos e Pontões de Cultura propiciaram, a estudantes de licenciatura em Artes Visuais, docentes e pesquisadores, a construção e articulação de conhecimentos sobre os processos não formais de arte-educação, sejam eles mediados por arte-educadores, gestores culturais, membros das comunidades onde os espaços se enraizaram e que constroem suas práticas e saberes. A partir



desse entendimento, foi possível refletir sobre as maneiras que esses processos de ensino-aprendizagem contribuem para a formação humana, crítica e cidadã dos sujeitos envolvidos.

Referências

ABREU, Carla Luzia. CASTRO, Ítalo Augusto. Narrativas desconformes: identidades dissidentes e o contexto educacional. *In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL (SIPACV)*, 2., 2018. ABREU, Carla Luzia de (org.). **Fabricações e acidentes visuais**. [recurso eletrônico]. 2. ed. Goiânia: Núcleo Editorial FAV, 2018. p. 729-740.

BRASIL. Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014. Institui a Política Nacional de Cultura Viva. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 1, 23 jul. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113018.htm. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 30261, 24 dez. 1991.

CATALÃO, TT. Teias: cada ponto cria um centro. *In: FONTELES, Bené. Nem é erudito nem é popular: Arte e diversidade cultural no Brasil*. Parcerias: Universidade Federal do Rio de Janeiro e Ministério da Cultura. Ensaio Fotográfico: Mila Petrillo. Belo Horizonte: Palácio das Artes; Brasília: Museu Nacional, 2010.

COLETIVO JUSTINA. **Portfolio**. Disponível em <http://culturaviva.gov.br/agente/19603/> Acesso em 29 de julho de 2022.

DI FELICE, M. Apresentação. *In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete S. (org.). Redes e Ecologias Comunicativas Indígenas: as Contribuições dos Povos Originários à Teoria da Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2017. p. 9-13. (Coleção Comunicação).

DI FELICE, Massimo; FRANCO, Thiago C. Ecologias conectivas: animismo digital a ecologia informatizada e a matéria em rede. *In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete S. (org.). Redes e Ecologias Comunicativas Indígenas: as Contribuições dos Povos Originários à Teoria da Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2017. p. 63-85.

GIL, Gilberto. Discurso de posse do Ministro da Cultura Gilberto Gil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 jan. 2003, 16:52. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44344.shtml>. Acesso em: 5 maio 2022.

GIL, Gilberto. **Gilberto Gil: a voz tropicalista por uma cultura digital aberta**. 2008. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2008/08/25/gilberto-gil-aquele-abraco/>. Acesso em: 17 jul. 2022.



GUIMARÃES, Leda. Prática Pedagógica Como Prática Cultural. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17., 2008. **Anais [...]**. Florianópolis: 2008. Tema: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais.

LABREA, Valéria da Cruz Viana. **Redes híbridas de cultura: o imaginário no poder. Cartografia do discurso do Programa Cultura Viva - 2004 a 2013**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Tese (Doutorado em Educação).

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

SILVA, Rosana G. **O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental: Uma Ciranda Multicolor**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

TURINO, Célio. **Ponto de cultura: o Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.



A ANÁLISE DO ESPETÁCULO COMO PEDAGOGIA DO ESPECTADOR

Rosane Christina de Oliveira¹

Resumo

Esta pesquisa traz uma abordagem da pedagogia do espectador sob a perspectiva de alguns estudiosos do teatro, como Brecht, Spolin, Boal e Desgranges. Busca a análise do espetáculo como possibilidade metodológica com a finalidade de ampliar a compreensão do receptor em relação a todo o aparato cênico. Traz ainda, uma análise das técnicas teatrais envolvidas na produção de um espetáculo. O desenvolvimento do projeto de montagem de espetáculo e apreciação estética como pedagogia do espectador no terceiro ano do Curso de Formação Inicial e Continuada em Teatro do Instituto de Educação Em Artes Professor Gustav Ritter. O objetivo desta é, a análise dos resultados da aplicação da pedagogia do espectador a partir de projeto de montagem. Para entender esse processo foi necessário um levantamento e estudo bibliográfico; pesquisa de campo com experimentação, vivência e análise de dados.

Palavras-chave: Teatro. Espectador. Pedagogia. Projeto de Montagem.

EL ANÁLISIS DEL ESPECTÁCULO COMO PEDAGOGÍA DEL ESPECTADOR

Resumen

Esta investigación aporta un acercamiento a la pedagogía del espectador desde la perspectiva de algunos estudiosos del teatro, como Brecht, Spolin, Boal y Desgranges. Busca el análisis del espectáculo como posibilidad metodológica para ampliar la comprensión del receptor en relación con todo el aparato escénico. También trae un análisis de las técnicas teatrales involucradas en la producción de un espectáculo. El desarrollo del proyecto de montaje de espectáculos y la apreciación estética como pedagogía del espectador en el tercer año del Curso de Formación Inicial y Continuada en Teatro del Instituto de Educación em Artes Profesor Gustav Ritter. El objetivo de este es, el análisis de los resultados de la aplicación de la pedagogía del espectador desde el proyecto de montaje. Para comprender este proceso fue necesario realizar un levantamiento y estudio bibliográfico; investigación de campo con experimentación, experiencia y análisis de datos.

Palabras clave: Teatro. Espectador. Pedagogía. Proyecto de Montaje.

¹ Rosane Christina de Oliveira – Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Faculdade de Ciências Sociais – FCS. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora formadora, orientadora acadêmica e coordenado de tutoria no Curso de Licenciatura em Artes Cênicas a distância da UFG. É professora de teatro nível III pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e atuou como professora no Gustav Ritter.



Introdução

A presente pesquisa refere-se ao desenvolvimento do projeto de montagem de espetáculo e apreciação estética como pedagogia do espectador no Curso de Formação Inicial e Continuada em Teatro (FICIT) do Núcleo de Teatro do Instituto de Educação Em Artes Professor Gustav Ritter², de 2017 a 2019 com os alunos do terceiro ano, período em que trabalhei nesta instituição participando da revisão e implantação do currículo no formato descrito a seguir. A proposta do Curso de Formação Inicial e Continuada em Interpretação Teatral (FIC-IT) tinha duração de 3 anos, sendo o primeiro, pré-requisito para o segundo e este, para o terceiro. No primeiro e segundo ano, os/as estudantes passavam por diversos autores e métodos de ensino de teatro, desde Constantin Stanislavski até teatro político de Bertolt Brecht e Augusto Boal. Nesse período, eram trabalhados jogos e atividades de construção de personagem, de cena e era realizada a análise crítica das cenas. Já no terceiro ano, o/a estudante tornava-se mais autônomo/a em sua atividade artística e produção cênica.

O Instituto de Educação em Artes Professor Gustav Ritter tem sua sede em Campinas - Go, porém as atividades do Núcleo de Teatro aconteciam no Centro Cultural Martim Cererê que era uma extensão do Instituto e, posteriormente, foi para o Colégio Estadual Dona Mariana Rassi no setor Sudoeste. No período em que esteve acomodado no Martim Cererê, o Núcleo de teatro contava com espaços dos teatros Yguá, Pyguá e Ytakuá, além dos camarins e bar. Os teatros foram importantíssimos para o contato direto dos/as estudantes com o espaço teatral, especialmente por se tratar de um espaço tão distinto com sua forma oval e o palco bem próximo à plateia. Toda a sua estrutura era utilizada de várias formas, o palco virava plateia, as escadas viravam palco, ou o palco era no meio da plateia. Já no Mariana Rassi, por ser uma escola, seu espaço teve que ser adaptado para as encenações. Mas o que não faltou foi criatividade na utilização desses espaços pelos/as professores/as e estudantes.

Apesar do Centro Cultural Martim Cererê ter uma estrutura circular, a sua caixa cênica é a mais próxima do que era ensinado sobre um teatro tradicional, além do Teatro Goiânia que era esporadicamente explorado pelos/as estudantes em eventos promovidos

² O Instituto de Educação em Artes Professor Gustav Ritter, unidade da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte – Seduce, antigo centro cultural, divididos entre os núcleos de Música, Teatro e Dança. Localizado no tradicional bairro de Campinas, o Gustav Ritter é um polo de formação artística que atende gratuitamente crianças e adultos de Goiânia e região metropolitana.

pela instituição, porém, nem todos/as estudantes tinham essa oportunidade. Eles/elas aprendiam sobre a estrutura de palcos nas aulas de História do Teatro e tinham a experiência na prática, até mesmo em relação ao teatro de arena. Os laboratórios práticos, na maioria das vezes se iniciavam no palco e, posteriormente, eram explorados em outros espaços. De início havia uma resistência dos/as estudantes em relação a utilização da plateia, das escadarias ou do espaço externo para as apresentações, mas logo se sentiam confortáveis e traziam ideias muito criativas em relação ao espaço cênico.

Quando houve a mudança para o Mariana Rassi, com as dependências comuns de uma escola, houve muito estranhamento e queixas em relação ao espaço do acontecimento teatral. Também foi constatado um índice significativo de desistências. Para mim, enquanto docente, o espaço teatral do Martim Cererê era bastante apropriado para a vivência teatral cênica e o ensino sobre os elementos físicos do teatro, porém, na mudança de espaço, percebi a necessidade de adequação desses elementos. Mas, mesmo não sendo em um teatro, várias apresentações mantiveram o aspecto da caixa cênica, no modelo palco/plateia. Nas imagens abaixo pode ser observado as várias formas de utilização do espaço para a cena, tanto no espaço do Martim Cererê quanto do Mariana Rassi.



Imagem 1: Foto do espetáculo “O Rinoceronte” – primeiro ano - direção: Ronei Vieira e Rosane Christina - utilização da escadaria como espaço cênico. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira.



Imagem 2: Foto do espetáculo “O Rinoceronte” direção: Ronei Vieira e Rosane Christina. Utilização de parte do espaço da plateia para a encenação. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira.



Imagem 3: Foto do espetáculo “Invisíveis” - Projeto do terceiro ano - utilização do camarim como espaço cênico. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira.

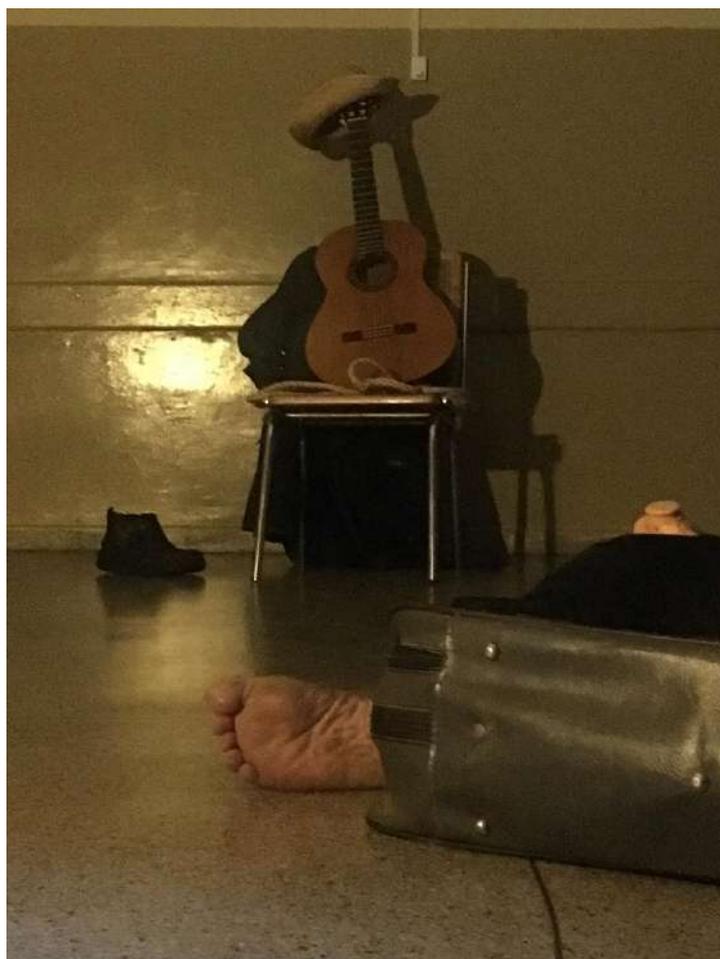


Imagem 4: Foto do espetáculo “Um sonho de vida” - Projeto do terceiro ano sob a orientação de Rosane Christina – adaptação da sala de aula da Escola Estadual Mariana Rassi como espaço cênico. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira.

A partir do entendimento das particularidades do aprendizado em teatro é que as práticas de ensino no currículo do terceiro ano foram pensadas considerando sobretudo, as etapas evolutivas do aprendizado sequencial. Nos dois primeiros anos de curso, foram desenvolvidas algumas disciplinas que funcionavam como suporte necessário para uma montagem coletiva em que o professor de “Estudo e Montagem do Espetáculo Teatral” fazia a direção do espetáculo que era apresentado à toda comunidade escolar e em geral ao final de cada ano letivo. Em concomitante com a disciplina que culminava na criação do espetáculo cênico, seguiam as disciplinas de “História Mundial do Teatro” para os primeiros anos e “História do Teatro Brasileiro e Goiano” para os segundos anos, sendo uma aula por semana. O currículo ainda era composto pela disciplina Estudos e preparação do Ator I (primeiro ano) Estudos e preparação do Ator II (segundo) sendo duas aulas por semana. Dessa forma, primeiro e segundo anos eram organizados com seis

aulas semanais, três horas, duas vezes por semana, sendo: três aulas de montagem; duas aulas de preparação de ator e uma aula de história.

O terceiro ano, considerando os conhecimentos prévios e com o reforço da disciplina de Fundamentos da Estética Teatral, se diferencia dos demais pela proposta de Projeto de montagem embasado ainda na prática de apreciar e analisar cenas e espetáculos. Nesse modelo o/a estudante tinha autonomia para explorar as possibilidades de criação de um trabalho cênico partindo de seus próprios anseios, desejos e/ou necessidades íntimas, utilizando-se de diversas dramaturgias sejam elas textuais, imagéticas ou corporais.

Esta proposta instigava os/as estudantes a tornarem-se indivíduos proativos/as, capazes de resolver mais facilmente problemas e situações dentro e fora do contexto artístico-educacional. Ainda proporcionava o desenvolvimento do senso crítico quanto ao que se pensava e se produzia. Os/as estudantes nesta abordagem metodológica, realizavam uma pesquisa fundamentada nos princípios da linguagem teatral, com a orientação de um/a professor/a que fazia o acompanhamento do planejamento, da elaboração escrita e da construção cênica no Projeto de Montagem individual e/ou coletivo a ser apresentado publicamente e avaliado pela banca escolhida pelo próprio estudante, sendo condição para a sua aprovação no curso.



Imagem 6: Pesquisa corporal para a criação de cena do espetáculo “Possuída” - Projeto do terceiro ano.
Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

A proposta possuía, nesse caso, uma peculiaridade em relação aos demais anos, pois o/a estudante desenvolvia o Projeto de Montagem com base em todo o conhecimento dos conceitos e práticas teatrais assimilados anteriormente ou ao longo daquele ano e sob sua responsabilidade. Os projetos eram desenvolvidos de forma individual ou no máximo em trio, eles eram responsáveis por toda a criação e produção de uma cena de no mínimo, dez minutos.

Durante o momento de criação, os/as estudantes apresentavam as cenas criadas para os/as colegas, os/as quais faziam apontamentos e críticas para melhorarem as mesmas. Nesse sentido, já se iniciava a prática de análise crítica das cenas. Foi comum no início os apontamentos serem baseados em “gostei” ou “não gostei”, posteriormente, com a mediação adequada, foram adquirindo maior capacidade analítica em relação aos aspectos estéticos e político-sociais. Outro aspecto interessante que pôde ser observado foi o amadurecimento dos/as estudantes em relação às críticas dos/as colegas e professores, no início sempre estavam armados com respostas, por vezes, grosseiras e sem fundamentação teórica, mas com o passar do tempo, mesmo discordando dos apontamentos, na maioria dos casos, conseguiam construir argumentos embasados.



Imagem 6: Foto do espetáculo “Oceano Azul” - Projeto do terceiro ano – adaptação da sala de aula como espaço cênico. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

O/a estudante podia escolher um professor para ser o orientador de seu trabalho, porém, este ou esta, somente mediava, instigava e instruía com indicação de material, de

ideias, de conceitos, pois a produção era de total autonomia do/a estudante de teatro. Partindo da ideia da pedagogia do espectador, haviam os seminários, onde eles/elas apresentavam os fragmentos do que já haviam produzido ou pensado e logo após havia um debate das cenas contando com a participação tanto pelos colegas, professores, quanto dos convidados externos.

Após o seminário, o/a estudante dava continuidade ao seu trabalho, levando em consideração os apontamentos e as críticas. As apresentações externas dos trabalhos ocorriam quando as cenas já possuíam um encaminhamento para seu fechamento. Os estudantes as apresentavam em três lugares externos à escola, eles marcavam a data para a apresentação, que também era seguida por um debate com a plateia.



Imagem 7: Apresentação externa das cenas do Projeto do terceiro ano no Mini teatro da Escola de Música e Artes Cênicas - UFG – sob orientação de Rosane Christina com realização de debate pós apresentações.
Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

Para entender o valor do teatro como experiência pedagógica para o aprendizado do/a estudante, faz-se necessário compreender como ocorre esse processo, que pode acontecer por diversas metodologias. Afunilaremos nossas reflexões nos detendo especificamente na pedagogia do espectador, foco das pesquisas de Flávio Desgranges³

³ Flávio Desgranges é Doutor em Educação pela USP. É diretor teatral e professor do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. Autor das obras mais relevantes sobre a formação da plateia. São elas:



(2015). Uma de suas obras, *Pedagogia do Espectador*, apresenta um estudo aprofundado sobre a importância da formação da plateia e de sua função no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Pavis, pedagogia do espectador é “o objeto de estudo favorito da semiologia ou da estética da recepção” (2008, p.140), o que para o autor acaba sendo uma visão simplista do espectador, desconsiderando os demais aspectos, como aqueles da sociologia, da antropologia e da psicologia. Compreender um espetáculo é entender um jogo, onde várias jogadas estão imbricadas em uma complexa rede de conflitos psicológicos e culturais, ou seja, uma rede de relações entre homens, objetos, personalidades, signos e situações. O espectador é levado a refletir sobre todos esses aspectos e pode ampliar a capacidade de compreensão crítica da realidade.

A visão semiológica, segundo Pavis, “se preocupa com a maneira pela qual o espectador fabrica o sentido a partir das séries de signos da representação, das convergências e distâncias entre os diversos significados” (2008, p.140). O espectador sem nenhuma formação, sem nenhuma compreensão sobre a semiótica, já faz essa análise sem perceber. Quantas vezes, após uma apresentação teatral, ouvi várias estudantes conversando sobre o espetáculo: “_ ah, eu acho que o cenário representava a cultura dos cangaceiros _ A cor vermelha da roupa dos soldados simboliza a cor dos maus, dos mouros, do anticristão”, dentre outras afirmações.

Essas análises podem ser feitas de uma forma simplista, de acordo com o conhecimento prévio do espectador, muitas vezes, ideias de senso comum, generalista, sem aprofundamento, outras vezes até se aproximando de análises mais profundas, mas desprovidos/as dessa percepção. Os/as estudantes do Gustav Ritter eram orientados/as a buscarem essa percepção a partir da semiótica teatral, e a refletirem sobre os aspectos estéticos e políticos da representação. De início, as críticas e avaliações dos/das estudantes enquanto plateia se davam muito no senso comum ou, muitas vezes superficiais, mas com o tempo e o aprendizado sobre o teatro, era perceptível a ampliação da consciência cênica e leitura dos signos teatrais.

Daí percebemos a necessidade de uma formação de plateia, para que o conhecimento, os diálogos e debates tivessem profundidade ou referencial fundamentado.

Pedagogia do Espectador. São Paulo, Hucitec, 2003 e **Pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.



Essa formação pôde enriquecer a compreensão sobre teatro, preservando as diferentes formas de ver, sentir, ouvir, pensar, entender – enfim, considerando as várias possibilidades estéticas ampliando, no entanto, as probabilidades de significação. Quando reporto a formação de plateia, refiro-me ao sentido da formação qualitativa da plateia, uma formação que a faça refletir e construir seu conhecimento com base em percepções, diferente da formação de público, que se referem ao quantitativo de pessoas na plateia.

A estética da recepção entende-se pela “busca de um espectador implícito ou ideal. Ela parte do princípio, a bem dizer, *bastante discutível*, de que a encenação deve ser recebida e compreendida de uma única e boa maneira e de que tudo é agenciado em função deste receptor onipotente” (PAVIS, 2008, p.140 *grifos meus*). Dessa forma, toda a criação cênica é em função do espectador, que remete sua resposta ao que está assistindo.

De fato, sua expressão corporal e facial, o riso, os cochichos, dentre outros, são estímulos que retornam ao palco podendo causar uma reconfiguração, tanto no momento do acontecimento teatral, quanto posteriormente, em outras apresentações (PAVIS, 2008). O que pode ser observado na colocação acima, é que o diálogo acontece, mesmo inconscientemente. As ações e todo o conjunto cênico despertam reações no espectador que voltam como estímulos para os atores e as atrizes e isso, ocorre o tempo todo. Essa troca de energia faz com que o fenômeno teatral aconteça.

Mas, que importância pedagógica há nesse processo? A importância se faz tanto para o/a ator/atriz quanto para o espectador e reside na capacidade comunicacional, expressiva e nem sempre oral – muitas vezes ela é apenas corporal ou sensorial. O corpo inteiro está envolvido nessa troca, nessa comunhão ou emissão de signos que ocorre não somente por parte do palco, mas também pelos espectadores. Cada gesto, cada expressão de ambas as partes emitem signos que conduzem a diversos significados.

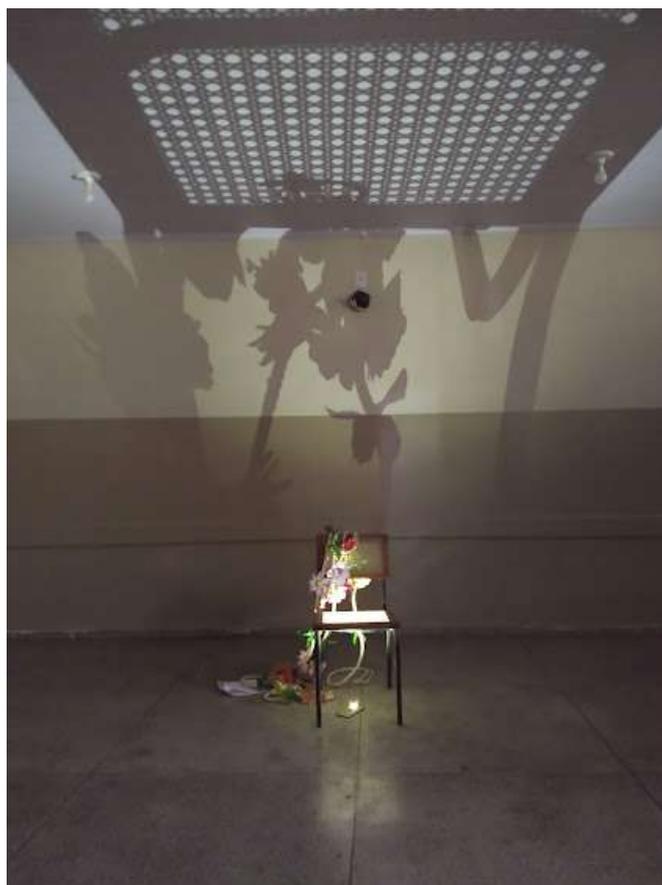


Imagem 8: Cenário do espetáculo “Possuída” Projeto do terceiro ano – Orientação de Rosane Christina na Escola Estadual Professora Mariana Rassi. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

O cenário, por exemplo, comunica por si mesmo. Quando o espectador entra no teatro e se depara com o cenário, ele o observa e começa a tirar suas conclusões e/ou se enche de interrogações. A partir desse momento já se inicia a pedagogia teatral, já se inicia o jogo de representação, o jogo analítico – em suma, o jogo da recepção simbólica e da interação. São tantos signos, que não podemos captar todos em sua amplitude e essência e, todos estes aspectos são instigados nos/nas estudantes do Gustav Ritter para que adquiram essa percepção estética para a sua prática no terceiro ano de curso.

Compreendemos a necessidade da comunicação principalmente na atualidade, onde a modernidade e o capitalismo esmagam as formas de convívio em sociedade e exigem do indivíduo uma capacidade acima da média para enquadrar-se nos padrões de referência. Uma das exigências emergentes está relacionada à capacidade de comunicar-se bem, expressar-se bem. Mas pouco vale a comunicação se desprovida de meios que levem à reflexão, ao menos no âmbito da educação estética.



Pensemos então em uma prática pedagógica para o espectador que o leve a um posicionamento crítico frente aos objetos percebidos e ao diálogo estabelecido. Vários autores ligados ao campo da linguagem teatral, como Spolin, Desgranges, Brecht, Boal, vem demonstrando preocupação com uma pedagogia do espectador e incentivando práticas que aprimorem no/na estudante/espectador/a o desenvolvimento e a potencialização de suas capacidades de observação e reflexão crítica.

A intenção é restituir a autonomia desses indivíduos, para que possam abster-se de práticas manipuladoras e prepararem-se para o convívio social. Esta preocupação foi uma das molas propulsoras para pensarmos o currículo do Núcleo de Teatro do Gustav Ritter e também por entender que as práticas pedagógicas para a formação do espectador estimulam o indivíduo a desenvolver-se em suas várias dimensões, como a cognitiva, sensitiva e motora.

Essas práticas pedagógicas estimulam o conhecimento de diferentes manifestações culturais, e, portanto, o estudo pode ser antropológico, sociológico, psicológico, de lógica e/ou multidisciplinar. Todo esse conhecimento pode ser obtido de forma dinâmica e real, além do aprendizado dos elementos inerentes à linguagem teatral. São proporcionados contatos com vários aspectos da ciência, desde a lei da ação e reação a noções de espacialidade, de arquitetura, até a mais poderosa capacidade humana: a imaginação criadora, uma das responsáveis pelas descobertas no campo da criação e atuação.

Focaremos a seguir, em algumas práticas metodológicas para entender como ocorreu o processo de ensino aprendizagem no Curso de Formação Inicial e Continuada do Núcleo de Teatro do Gustav Ritter. Um dos métodos que trabalhamos a atuação do espectador foi o Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin por entender a importância dos jogos no campo educacional. Este método é um “sistema visando o aprendizado da atuação teatral, criado para todos os que desejam expressar-se através do teatro”. (DESGRANGES, 2006, p.109). Ele permite ao/à envolvido/a tanto a possibilidade de criação quanto a análise crítica das cenas criadas. É composto por uma estrutura de regras e problemas a serem solucionados em cena.

A energia e a concentração são fundamentais para a resolução dos problemas, sem perder o foco e sem desobedecer às regras do jogo, envolvem o participante de tal forma que seu ser fica completamente comprometido na ação cênica. Assim, na realização dos

jogos teatrais, várias funções eram ativas: mentais, corporais, intuitivas e perceptivas. Todo esse comprometimento ainda era submetido a uma ação conjunta com o grupo – e assim, características de liderança, capacidade de interação, cooperação e comunicação foram intensamente trabalhadas.

Nesta análise, a função do espectador no sistema de Spolin tem fundamental importância, pois enquanto os atores trabalhavam para resolver os conflitos da cena, eles estavam observando, pensando em possíveis soluções e percebendo a performance do atuante. Daí a necessidade do/a instrutor/a, que nesse caso, o /a professor/a na condução da ação e da percepção quanto aos objetivos do jogo. Nas aulas, as instruções eram dadas de acordo com o que se esperava do jogo, ou seja, o que poderia ser observado e levado em consideração, porém, mesmo com as orientações, a percepção sempre ia além do esperado e observavam aspectos que até mesmo o/a professor/a não haviam percebido. Isso é muito importante pois a imaginação é autônoma e se expande além do que pode ser observado. Posteriormente, o grupo que estava observando ia para a atuação e vice-versa.



Imagem 9: Jogo teatral com exploração corporal e criação de personagem na turma do primeiro ano. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

O/a participante, dessa forma, aprendia observando e atuando, fato que os aproximava de um aprendizado integral, no qual internalizavam e refletiam sobre suas práticas gradativamente. “O processo de aprendizagem no sistema de jogos teatrais estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação que foram sendo apresentados



pelo/a professor/a, para que o grupo, e cada um de seus integrantes, elaborassem respostas próprias” (DESGRANGES, 2006, p.111). A partir do momento em que o jogo tinha sido bastante explorado, aplicava-se novos desafios e estímulos e mudança de foco, aumentando a complexidade do problema a ser resolvido.

A autonomia e autoconfiança dos participantes foram desenvolvidas gradualmente e, esses aspectos acima colocados, foram trabalhados desde o primeiro ano do Curso de Formação Inicial e Continuada para que o/a estudante já desenvolvesse aos poucos para se preparassem para o projeto de montagem no terceiro ano.

Ainda seguindo o raciocínio de Desgranges, (2006), no sistema de Spolin, foram desenvolvidos os diversos aspectos da encenação onde o indivíduo aprimorava as noções de espacialidade e cenografia nos jogos que trabalha (o *ONDE*); elaborava conhecimento acerca da constituição dos personagens (quando trabalha o *QUEM*) e das características da ação dramática (quando *O QUE* é colocado em ação). Todavia, esse

sistema de atuação, calcado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado (DESGRANGES, 2006, p.110).

Tal reflexão era realizada no momento da avaliação. Tudo o que foi atuado e percebido foi discutido com o grupo, ainda sob a direção do/a professor/a. A avaliação foi de extrema importância para todos, pois as relações entre prática e teoria eram estabelecidas, foi estimulada a análise do que foi encenado e as percepções sobre as vivências eram dialogadas levando os participantes a tomarem posicionamentos. Sempre era reportado que nessas avaliações do sistema spoliniano não existia o certo ou errado, nem aprovação ou desaprovação em relação aos resultados. O que se avaliava era a compreensão e a aproximação do foco daquele determinado jogo e/ou se conseguiram ou não resolver o problema cênico proposto.

Portanto a apreciação estética e a sensibilização, aliadas ao fazer teatral e a contextualização dos aspectos político-sociais, foram ferramentas essenciais para a aprendizagem crítica do/a aluno/a/ator/atriz. Todo esse processo e as reflexões foram desenvolvidas desde o primeiro ano do Curso de Formação Inicial e Continuada, segundo

as orientações da matriz curricular que previa a formação do/a estudante em suas várias dimensões: artístico, política, estética e sensorial.



Imagem 10: Espetáculo “Terma” apresentação final do processo de criação do primeiro ano – Direção: Rosane Christina. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

Como pode ser observado na imagem acima, aspectos físicos e elementos cênicos eram explorados e avaliados na composição do espetáculo como: iluminação, figurino, maquiagem, objetos e adereços cênicos. As atividades de criação tinham ainda como referência, as técnicas de preparação do ator de Constantin Stanislavski (2001) com as orientações para a construção das personagens e das cenas. Já no segundo ano o processo era mais voltado para o teatro num âmbito mais político, inclusive os textos dramáticos das montagens seguiam essa mesma perspectiva.

Considerando as contribuições de Bertolt Brecht para a pedagogia do espectador, este, diferente de Spolin, tem seu foco voltado para a compreensão crítica do espectador: seu teatro é de cunho político e sua mola propulsora é a denúncia e a crítica ao sistema capitalista de produção. Segundo Desgranges (2006), para Brecht a necessidade de produção desenfreada aliena o indivíduo e o escraviza em um sistema manipulador, distanciando-o de seus ideais e de sua “potencialidade criativa e produtiva” (2006, p.40).

Brecht conseguiu sistematizar uma nova forma de interpretar e encenar espetáculos, na qual os atores rechaçavam a perspectiva de contágio emocional do público, apresentando suas personagens de forma épica, narrativa ou distanciada, destacando apenas os traços sociais de seu comportamento, sem ênfase na psicologia de suas vidas privadas. A nova estética cênica perseguida por Brecht empenhava-se em ressaltar a dimensão arbitrária e convencional do signo teatral, rejeitando qualquer possibilidade de ilusionismo por parte do espectador (JAPIASSU, 2008, p. 37).

Para Brecht, o espectador, se assim podemos dizer, tornou-se fundamental na constituição da linguagem teatral. Suas peças eram destinadas ao espectador, tentando ao máximo evitar o envolvimento do mesmo com a cena, pois o autor acreditava que o efeito de *estranhamento* proporciona o *distanciamento* necessário para a reflexão e conscientização.



Imagem 11: Espetáculo “Mãe Coragem” de Bertolt Brecht - apresentação final do processo de criação do segundo ano – Direção Ronei Vieira e Rosane Christina. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

Seu método, desnudava todo o aparato cênico ao espectador para que ele tivesse um conhecimento mais apurado dos elementos teatrais, conseguindo construir um discurso próprio, embasado na recepção teatral e na sua própria leitura. Compreendendo, assim, que a familiaridade da plateia com os elementos cênicos interferiria na forma com



que ocorreria a decodificação dos signos e a interpretação dos fatos, Desgranges afirma que:

colado a esse procedimento que visava a democratização do teatro, havia o intuito de posicionar o espectador enquanto sujeito da história, o indivíduo que se colocasse diante de acontecimentos que podem ser alterados, pensados de outra maneira, alguém que se sentisse estimulado a questionar e participar do processo histórico (2006, p.41).

O/a estudante enquanto espectador/a, nos processos de aprendizagem no Gustavo Ritter, era estimulado a refletir e posicionar-se criticamente. As peças de Brecht foram escritas com esse intuito, e se caracterizam pelas conflituosas situações vividas por seus personagens. O autor coloca a toda prova a conduta e comportamentos humanos frente à realidade e às forças antagônicas. Suas obras são escritas de tal forma que leva o /a espectador/a a assumir o lugar da personagem e a refletir sobre as suas condições, longe de adormecer a consciência do espectador, como pode ocorrer no teatro dramático. Tomás Alea (1984) parte da ideia de que “quando se absolutiza o recurso da identificação se está fechando o caminho para a comunicação racional” (p.56).

Para Alea, a tradicional dramaturgia se caracteriza pelo recurso da *identificação emotiva* do espectador com as personagens, sua mente não opera em nível de consciência, a representação acaba estabelecendo certo fascínio e o envolvendo de tal maneira que não importam as condições ou as circunstâncias dadas para que os personagens consigam seus objetivos. Em uma luta, por exemplo, se houver identificação com determinado personagem, não são consideradas as formas que ele utiliza para derrotar o outro, o que importa é que ele vença.

Dessa maneira, atitudes, comportamentos e situações deixam de ser considerados devido ao nível de envolvimento do espectador, o que o priva de sua capacidade de reflexão sobre a realidade apresentada. Tal identificação, na Poética de Aristóteles, pode ser considerada como efeito de catarse, ou seja, de purificação ou “purgação das paixões (essencialmente terror e piedade) no próprio momento de sua produção no espectador que se identifica” (PAVIS, 2008, p.40). A pedagogia de Brecht é oposta a essa forma de dominação do/a espectador/a e sua essência reside em levá-lo a distanciar-se do fascínio e mantê-lo no campo racional.



Para Brecht, o recurso baseado no recurso aristotélico e que operou durante toda história do teatro ocidental, ou seja, a identificação é um obstáculo para o desenvolvimento do senso crítico do espectador, para a “solução puramente terrena de seus problemas”. Consequentemente, o teatro de sua época – plena fase imperialista do capitalismo – enquanto se mantivesse dentro desses cânones, serviria somente para reforçar a ideologia dominante e opor-se à chegada da revolução (ALEA, 1984, p.58).

Portanto, podemos considerar que a pedagogia do espectador, para Brecht, fundamenta-se no distanciamento das situações apresentadas, sem envolvimento emocional. É evidente a tentativa de combater qualquer forma de ilusionismo no teatro que adormeça a percepção crítica e o posicionamento do indivíduo. Aprender a posicionar-se foi um dos princípios constantemente instigados nos/nas estudantes durante o curso de teatro para que pudessem opinar nas produções dos colegas de forma argumentativa e o mais livre possível de ideias pré-concebidas. Nesse aspecto também foi possível perceber o crescimento das turmas em relação aos primeiros meses na escola.

Outro autor que atribui importância ao espectador, também utilizado no curso de formação inicial e continuada, foi Augusto Boal. Inspirado em Brecht, funda no Brasil o “Teatro do Oprimido”, cujos princípios se fundamentam nos ideais políticos e sociais. Parte do princípio do “conhecimento sensível e simbólico” do indivíduo em sua percepção do mundo. Para o referido autor, “estética não é a ciência do belo, como se costuma dizer, mas sim a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade” (BOAL, 2009, p.31.).

De fato, o espetáculo deve instigar a percepção estética no/a espectador/a., mas para que ele ou ela atinja esse nível de percepção, precisa se tornar participante ativo/a nas práticas do Teatro do Oprimido, tornando-se um “*espect-ator*”, termo designado por Boal para definir o/a espectador/a em seu teatro. Esse *espect-ator* passa por uma preparação que antecede seu ato de espetar, participando de vivências e experiências por meio de exercícios dramáticos, onde suas capacidades expressivas, corporais, sensitivas e comunicacionais são exploradas e ampliadas.

Nesse sentido, as práticas teatrais e os exercícios de preparação e criação de cenas e personagens no curso, inspiradas na pedagogia de Boal foram relevantes para o trabalho de formação de plateia do Núcleo de Teatro do Gustav Ritter, o que facilitou muito na prática do projeto do terceiro ano. A participação do/a estudante nas cenas, sob o âmbito



pedagógico, o/a auxiliou em seu modo de perceber as situações apresentadas e o/a fez se colocar no lugar da personagem vivenciado/a e aplicar essas experiências em sua própria vida.

Como atuante e espectador/a, as possibilidades de alargamento da aprendizagem se tornaram consideravelmente mais propícias. Além da percepção estética, os/as estudantes, nesse caso, potencializaram suas capacidades mentais e criativas e simultaneamente aprenderam os aspectos da linguagem teatral. Nos exercícios, ele/ela era levado a encontrar várias possibilidades para os desdobramentos da história ou da situação dada. Na condição de espect-ator, no método do Teatro do Oprimido, ele/ela ainda tinha a participação na cena, intervindo, desconstruindo e construindo novos sentidos, sendo ainda conduzido/a a uma reflexão acerca de seu papel e sua posição na sociedade, problematizando os status de *Opressor e Oprimido*.

Não nos deteremos no método do Teatro do Oprimido por não ser nosso foco principal aqui, mas entendê-lo nos leva a compreender as implicações pedagógicas que o constituem e foram desenvolvidas, excepcionalmente no segundo ano de curso. Para Boal a “Estética do Oprimido é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo”. (BOAL, 2009, p.170).

Descobrir-se como parte importante na sociedade, com o poder de modificar situações, abrir novos caminhos e posicionar-se frente à realidade, ampliava a autoestima dos/das estudantes e os/as incentivavam a tomarem atitudes e aderirem comportamentos ativos na transformação da sociedade. O método permitia acordar o espectador de sua inércia em relação à vida.

Na percepção de Desgranges, as implicações didáticas na pedagogia do espectador residem no ato da *coautoria*, para ele a verdadeira experiência estética é compreendida entre a relação dos três elementos componentes da obra artística: criação, obra e recepção.

O fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral. Assim, o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito, que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística (DESGRANGES, 2006, p.28 e 29).

Esses elementos apontados por Desgranges (2006), foram explorados no curso desde o primeiro ano e a experiência artística se apresentava como forma de aprendizado.



Os/as estudantes, nesse caso, não só refletiam sobre as obras, mas interagiam com ela a partir de sua participação imaginária; de suas interpretações e da elaboração de sua compreensão. A compreensão da obra é considerada como um ato de criação e de elaboração de novos sentidos, podendo ser totalmente diferente do que o autor e a obra tinham o intuito de transmitir. Uma terceira obra nasce da tensão entre receptor/a e obra, que num primeiro momento se envolve com ela, com as situações vivenciadas pelas personagens, depois se distancia de tudo para refletir e elaborar sua compreensão.

Para Desgranges (2006), o/a estudante/espectador/a desempenha um papel fundamental no evento, já que cabe a ele ou ela decodificar, relacionar e interpretar um conjunto cada vez mais complexo de signos propostos em um espetáculo teatral, excepcionalmente nos casos em que a estrutura da narrativa tradicional começa a ser desconstruída como nas criações propostas no curso de formação inicial e continuada.

Entendendo o/a espectador/a na relação de autoria, Desgranges (2006) alerta para a necessidade de formação desse/a receptor/a, ou seja, ele ou ela precisa conhecer os aparatos e implicações de um evento artístico para recriá-lo em seu pensamento pois, ainda de acordo com o mesmo autor, a capacidade de analisar um espetáculo é uma conquista cultural que deve ser cultivada e desenvolvida da mesma forma que os criadores da obra artística.

A atitude do receptor em relação à obra teatral se divide em três fases: no primeiro momento, ele reconhece o signo; no segundo momento, decodifica o signo; e, no terceiro momento, interpreta o signo, relacionando-os aos demais signos visuais e sonoros presentes na encenação (DESGRANGES, 2006 p.153).

Após toda essa ação realizada pelo/a receptor/a, ele/ela relaciona todas essas combinações com a realidade, com o mundo e com sua vida. Essa capacidade de estabelecer relações configura-se como ato criativo altamente pedagógico. Claro que essa capacidade precisa ser desenvolvida.

A ideia de formar espectadores, que pressupõe um patamar a ser atingido, seria substituída pela ideia de processo, de provocação dialógica. Um teatro interessado tanto na capacidade performática do espectador, de reagir aos lances propostos, de desferir golpes surpreendentes, quanto na performance da própria atividade artística, em sua capacidade provocativa, de formular novos lances, novos jogos de linguagem (DESGRANGES, 2006, p.150).



Todo esse trabalho de formação do/a espectador/a consiste na ideia de seu papel criativo e sua função artística na atividade teatral, que objetiva um olhar interpretativo sobre sua vida, compreendendo todo o processo sob sua própria perspectiva, tomando assim uma consciência do mundo, elaborando sua própria leitura.

Vale ressaltar que no curso de formação inicial e continuada, a análise se inicia desde o estudo do texto dramático da proposta até o encerramento, um espetáculo teatral. Uma análise significativa de elementos verificados e percebidos, ou seja, era necessário, é preciso um olhar bem apurado de todo o jogo cênico desde os componentes estéticos à representação cênica por meio da atuação.

Arelada ao estudo do texto dramático, havia ainda, nos terceiros anos, a prática de análise de espetáculos externos. Nesta proposta, o/a estudante era incentivado/a a assistir espetáculos teatrais e elaborar análises críticas dos mesmos, buscando, de forma concreta, ampliar os conhecimentos compartilhados em aula, dessa maneira foi possível instigar uma ampliação do olhar artístico e estético. Nesse aspecto também podia ser observado um amadurecimento em relação aos conteúdos estudados e à percepção estética considerando a comparação das primeiras análises com as últimas, pois, estas se davam mais ao final do ano letivo e, portanto, já haviam passado por boa parte do processo de criação e produção e, conseqüentemente estavam com uma percepção estética mais ampla e aguçada.

A formação estética, proposta no curso, começava com os ensinamentos básicos de como portar-se no teatro até a análise conjunta da obra textual e suas possíveis implicações políticas, sociais e históricas, levando em consideração os aspectos antropológicos da trama. Os elementos estruturais do texto, as características do texto teatral também eram evidenciadas.

Após os espetáculos assistidos, os/as estudantes podiam registrar por escrito suas impressões, para uma análise posterior. A participação dos/das estudantes em debates com o grupo, compartilhando suas percepções, enriquecia muito a experiência. Em sala de aula, eles podiam representar o que assistiram e procuravam diversas formas de desfecho para a mesma trama. A identificação dos conflitos e das características psicológicas e físicas das personagens também eram instigadas.



Enfim, o/a professor/a podia propor diversas formas de se analisar um espetáculo, desde que tivessem o cuidado de não conduzirem à generalização, à impessoalidade e de não tolherem a capacidade de interpretação dos/as estudantes, reduzindo o conhecimento a formulações e pensamentos previamente construídos. A imaginação é muito importante para o processo criativo e perceptivo do indivíduo, e essa capacidade precisa ser ampliada, afinal, a criatividade é propulsora de muitos progressos.

A análise tal como procuramos praticá-la aqui não exclui certamente a reconstituição histórica de obras do passado e todas as disciplinas que ela acarreta, mas se fundamenta antes de tudo na experiência individual e única do espectador confrontado ao evento cênico, experiência que a teoria procura em seguida generalizar em um método de análise. (PAVIS, 2010, p.16)

Assim, podemos concluir que quanto mais o/a espectador/a conhece os códigos e signos teatrais, maior será sua capacidade para interpretar o teatro por meio de atribuição de sentidos e significados.

O/a estudante de teatro do Gustav Ritter nesse processo, além de passar por essas etapas de aprendizagem e compreensão das especificidades estéticas se apresentava mais apto para dar continuidade ao seu processo de forma mais independente, A escolha da orientação de seu trabalho de terceiro ano, tinha por base aquele/a que dialogava melhor com a estética e/ou temática escolhida. Por isso era necessário um número reduzido de discente para cada professor/a, pois o atendimento era individual, por projeto, possibilitando o aprofundamento em cada pesquisa de forma qualitativa. Dessa forma, havia um acompanhamento mais criterioso para alcance dos objetivos da formação teatral que visava a ampliação do olhar artístico, crítico e estético fortalecido pelo desenvolvimento da autonomia.

Seguindo a perspectiva da pedagogia do espectador, para os projetos de terceiro ano, aconteciam os seminários, onde eles apresentavam os fragmentos do que já haviam produzido ou pensado e, após as encenações sempre transcorria um debate com a plateia que era formada tanto pelos colegas, professores, quanto por convidados externos e/ou familiares. Após o seminário, o/a estudante dava continuidade ao seu trabalho, levando em consideração os apontamentos e as críticas feitas pelos espectadores. Nesse exercício de apresentação, mesmo que em um fragmento de cena e a troca com a plateia, era propiciado a oportunidade de surgirem novas ideias, de outras perspectivas de



encaminhamento em que o/a estudante aprendia tanto no exercício da cena, quanto na posição de espectador pois, várias formas estéticas apareciam e se apresentavam como novas possibilidades.

Contudo, aqueles que não realizavam o percurso sugerido, obviamente apresentavam mais dificuldades e não se desenvolviam com a mesma intensidade que os demais. Mas no geral eles se envolviam de forma ativa e comprometida com o processo. Claro que o início de tudo era concebido com muita dificuldade, tanto para a orientação quanto para o/a estudante, até encontrarem o caminho e o fluxo. O/a orientador/a tinha que se policiar para não exercer a direção das cenas e dos atores para que esses últimos mantivessem a postura proativa e autônoma na condução de seus trabalhos.

O curso do terceiro ano também previa a escrita do projeto de montagem. Por entender os anseios do/a estudante de teatro que procura se inserir no mercado de trabalho e afim de aproveitar as políticas públicas de fomento à arte, propusemos que cada projeto fosse escrito em um modelo de planilha semelhante a utilizada para inscrição no Fundo de Arte e Cultura de Goiás. Uma forma de incentivo para que após o término do curso o/a estudante se oportunizasse com continuidade a esse e/ou a outros trabalhos artísticos. Havia também a possibilidade de escolha de outros métodos avaliativos da escrita por parte dos/as professores/as, estes/estas podiam optar ainda por: relatório final, diário de bordo e artigo. Essas últimas opções se faziam importantes pelo fato do/a estudante poder refletir sobre as suas práticas, seu processo e sua produção. O projeto, por sua vez, além de lhe auxiliar na projeção de seu percurso, lhe possibilitava pleitear um aporte financeiro para sua criação cênica e circulação da mesma. De fato, alguns estudantes conseguiram seguir com a ideia e foram selecionados.

Visando a facilitação, inclusão e/ou fidelização do público que tinha pouco acesso a eventos culturais, como: estudantes de escolas públicas, pessoas da terceira idade, ou com algum tipo de deficiência ou que moravam em locais periféricos, foi proposto que cada projeto fosse apresentado, no mínimo, em três lugares distintos que atendessem ao público acima citado, e, após cada apresentação, realizava-se também, o debate, possibilitando que o público tivesse voz compartilhando suas percepções e sensações. Por meio dessa troca o/a discente podia perceber como o seu trabalho havia chegado à plateia e, como ele ou ela se percebia enquanto parte desse processo de aprendizado. Este ou esta também verificava as necessidades de melhora e crescimento em sua proposta cênica.

As apresentações externas dos trabalhos aconteciam quando as cenas já possuíam um encaminhamento para seu fechamento, os/as estudantes se apresentavam em lugares fora da escola. Eles eram responsáveis por marcar as apresentações, organizar com os/as responsáveis pelo espaço e ainda por todo aparato cênico de sua cena. Em alguns casos, contavam com o apoio dos/das professores e professoras.



Imagem 12: Apresentação externa das cenas do Projeto do terceiro ano no Auditório do Instituto Federal de Goiás - Goiânia. Foto do acervo pessoal de Rosane Christina de Oliveira

Assim como na apresentação final, a concepção de todos os elementos que compunham a estética da cena era de responsabilidade dos/as estudantes com a mediação do/a orientador/a, a execução da iluminação e sonoplastia contava com a parceria dos colegas de sala.

Finalmente, após as apresentações externas e lapidação das cenas, os/as estudantes se preparavam para uma banca avaliadora. De praxe faziam parte da banca examinadora: o/a professor/a orientador/a da cena; um/a professor/a da instituição e um/a convidado/a externo, podendo ser artista ou professor/a de teatro. O olhar da banca era primordial para o desenvolvimento dos trabalhos, isso era bem perceptível na apresentação final das cenas pós bancas, o crescimento do/a estudante após o contato e as trocas com a plateia era notório. Nesse processo, eles/elas assistiam várias vezes as cenas dos/as colegas durante as aulas e faziam apontamentos, tal prática foi importantíssima para a ampliação da aprendizagem tanto enquanto ator/atriz quanto como espectador/a ativo/a, ou como ressalta Augusto Boal (1991), enquanto “Espec-Ator”.



Para a sua aprovação, o/a estudante tinha que passar por esse processo. A banca avaliava tecnicamente e cenicamente o trabalho apresentado, e, a partir das considerações da mesma, o/a discente refletia sobre sua prática e podia rever alguns aspectos da sua proposta para a mostra final. O/a estudante podia ser aprovado/a sem restrições, com ressalva (nesse caso, ele/ela precisava repensar os pontos apontados pela banca a serem corrigidos ou melhorados) ou reprovado/a, a depender das considerações da banca.

Após a banca e os ajustes finais, a criação cênica era apresentada na mostra. Ela consistia na apresentação final das cenas criadas e produzidas durante o curso, esta, também se configurava como forma de avaliação. Nessa etapa o/a estudante mostrava de forma concreta todo conhecimento adquirido ao longo do processo. Seu projeto cênico era colocado em prática em forma de apresentação de espetáculo com todos os aparatos cênicos, aberto tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, incluindo os familiares. A mostra era de suma importância para o/a estudante expor suas potencialidades teatrais. Todo resultado alcançado era de autonomia criativa deste ou desta sob a orientação do/a professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, percebe-se com esta pesquisa que a prática de criação e análise do espetáculo é um relevante meio de aprendizagem em teatro. Uma análise de espetáculo exige uma complexa rede de conhecimento dos elementos teatrais e estruturais do texto e do espetáculo teatral, além de conhecimentos ligados à cultura e uma percepção crítica e intuitiva. Assim, para levar os/as estudantes a toda essa percepção e a ampliar seus horizontes, faz-se necessária, a preparação desses receptores. Assim, podemos concluir que quanto mais o espectador conhecer dos códigos e signos teatrais, maior será sua capacidade para interpretar o teatro por meio da atribuição de sentidos e significados e a aprendizagem em relação aos aspectos da linguagem teatral acontecem de forma mais significativa.

Enfim, o método de elaboração de projeto em concomitância com a pedagogia do espectador foram fortes aliados no processo de ensino aprendizagem dos/as estudantes de teatro no Curso de Formação Inicial e Continuada do Núcleo de Teatro do Gustav Ritter. Em relação ao início do curso, estes apresentaram um salto qualitativo, tanto em relação



ao aprendizado dos elementos teatrais, quanto à capacidade de criar e produzir com autonomia e refletir criticamente sobre seu trabalho e de seu/sua colega.

Considera-se ainda que a prática de exercícios de jogos dramáticos, jogos teatrais, técnicas de preparação do ator de Stanislavski, técnicas do teatro do oprimido e o teatro político de Brecht foram importantes meios de se trabalhar a criação de personagens e de cenas. Também foram importantes para a formação de plateia para àqueles que passaram pelo curso de Formação Inicial e Continuada do Núcleo de Teatro do Gustav Ritter no período compreendido desta experiência. Muitos familiares, de certa forma, também participaram dessa formação ao acompanharem os processos de seus filhos/filhas. Professores em seus depoimentos nas reuniões pedagógicas relataram que também aprenderam muito com esse processo e que os estudantes ofereceram um rico material artístico para serem lapidados, um trabalho desafiador para os mesmos.

Portanto, vale ressaltar a importância do modelo de ensino seguido no terceiro ano, em que compete ao discente, toda a responsabilidade pela sua criação, mas seu aprendizado se dá de forma mais ampla, pois neste processo, ele/ela se vê incumbido de ter disciplina, pesquisa, criatividade, elaboração cênica e produção teatral de todos os elementos da cena (cenografia, figurino, iluminação, sonoplastia, dentre outros). O projeto de montagem lhe oportunizou ampliar seus horizontes para o contexto da representação cênica desde a escolha do texto até os ajustes finais da cena, responsabilidade tal, que nas disciplinas anteriores eram incumbidas aos professores. O processo lhes possibilitou uma aprendizagem significativa e criou condições para que suas ideias fossem levadas ao palco.

Esse modelo seguido pelo Núcleo de Teatro do Instituto Professor Gustav Ritter se diferiu em muitos aspectos de uma escola convencional do estado em que o ensino de arte acontece em apenas uma aula por semana e com professores sem formação específica estendendo carga horária. O formato de terceiro ano foi um processo de ensino relevante por se tratar de um projeto de pesquisa, criação, produção e fruição cênica em que a aprendizagem se desenvolvia de forma orientada, porém autônoma e proativa. No entanto, tais características só se estabelecem quando corpo docente e gestão da escola se envolvem no mesmo objetivo, que é o aprendizado.



REFERÊNCIAS

- ALEA, Tomas Gutierrez. **Dialética do espectador**. São Paulo, Summus Editorial: 1984.
- BRECHT, Berthold. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____, Flávio. **Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto de Formação de Público**. In Revista de estudos em Artes Cênicas – Urdimento – Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis: UDESC/CEART, 2008.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. São Paulo: Papyrus, 7ª Ed., 2008.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____, Patrice. **A Análise dos Espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do Ator**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à Análise do Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação Para o Teatro**. São Paulo: Ed. perspectiva, 2001.
- SPOLIN, Viola. **O fichário de Viola Spolin**. S. Paulo: Perspectiva, 2001.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. S. Paulo: Perspectiva, 2001.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.



A EDUCAÇÃO PELO OFÍCIO: EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES NA BAUHAUS

Tainá Guimarães Coelho¹

Resumo

A pesquisa “A EDUCAÇÃO PELO OFÍCIO: EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES NA BAUHAUS” que está em curso no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG. A proposta é investigar os cursos da Bauhaus ministrados por mulheres e o seu contexto, dando ênfase aos aspectos didáticos metodológicos e a pedagogia desenvolvidas ali, fundamentais para o ensino do design moderno na Europa com repercussões expressivas em várias partes do mundo. Em um ambiente bastante hostil à presença feminina, algumas mulheres, como Marianne Brandt, Anni Albers, Gunta Stölzl, Gertrud Grunow, conseguiram pela expressividade, qualidade e inovação de seus trabalhos como artistas, se imporem como profissionais e tornaram-se professoras da Escola. Denominadas de artistas/artesãs, essas mulheres influenciaram a transição de peças mais artesanais para designs industriais contribuindo para mudanças de paradigmas do mundo moderno. Neste artigo falo um pouco sobre algumas das realizações destas professoras durante os quatorze anos da Escola da Bauhaus. Acredito que essa pesquisa pode contribuir para uma ampliação e revisão de uma pedagogia do Design centrada no protagonismo masculino dos grandes artistas que ali lecionaram e ao mesmo tempo dar visibilidade a essas artistas e professoras que fizeram história.

Palavras-chave: Pedagogia dos Ofícios. Mulheres na Bauhaus. Professoras/artesãs. Invisibilidade.

Abstract: The research "THE EDUCATION BY THE WOMAN: EXPERIENCES OF WOMEN AT THE BAUHAUS" which is ongoing in the Graduate Program in Art and Visual Culture at UFG. The proposal is to investigate the Bauhaus courses taught by women and its context, emphasizing the didactic methodological aspects and the pedagogy developed there, fundamental to the teaching of modern design in Europe with significant repercussions in various parts of the world. In an environment that was quite hostile to the feminine presence, some women, such as Marianne Brandt, Anni Albers, Gunta Stölzl, and Gertrud Grunow, succeeded, due to the expressiveness, quality, and innovation of their work as artists, to impose themselves as professionals, and became teachers at the School. Called artists/craftswomen, these women influenced the transition from more handmade pieces to industrial designs, contributing to paradigm changes in the modern world. In this article I talk a little about some of the achievements of these women teachers during the fourteen years of the Bauhaus School. I believe that this research can contribute to an expansion and revision of a Design pedagogy focused on the male protagonism of the great artists who taught there and at the same time give visibility to these artists and teachers who made history.

Key-Words: Women at the Bauhaus. Female teachers/craftswomen. Invisibili Invisibility.

¹ Formada em Design pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atua como artista visual, realizando trabalhos em papel, e tem como inspiração o curso preliminar de Josef Albers na Bauhaus. Atualmente é mestranda bolsista pela Universidade Federal de Goiás.



Introdução

Estamos vivenciando um momento de intensas reflexões sobre a atuação das mulheres nas mais diversas áreas de conhecimento. Historicamente sombreadas pelo destaque dado aos homens, acredito que cabe a nós estudantes, artistas e pesquisadores a tarefa de revelar o papel e a importância feminina, evidenciar trajetórias, dar voz a nomes e autorias ocultos e mais do que isso, colocar foco nos trabalhos realizados por mulheres que contribuíram para modificar o mundo que conhecemos hoje. Autoras como Ana Mae Barbosa, Vitória Amaral, entre outras, vem se dedicando a dar visibilidade e as mulheres artistas e ao resgate do apagamento histórico sofrido durante os séculos assim como a importância da participação profissional e do pensamento das mulheres na sociedade.

Em 2013 e 2019, tive a oportunidade de visitar a Bauhaus, escola fundamental para aqueles e aquelas estudantes de arte e design, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Na ocasião, me surpreendeu a quantidade de mulheres que fizeram parte do corpo docente e seus trabalhos realizados em oficinas de carpintaria, marcenaria, serralheria, ofícios tidos como predominantemente masculinos, nunca atingiram a fama e o status dos alunos homens. Essa surpresa se justifica, uma vez que nos currículos em que estudei, a visão da Bauhaus sempre foi transmitida a partir das práticas e teorias conduzidas pelos homens dessa Escola, tais como Josef Albers, László Moholy-Nagy, Wassily Kandinsky etc. E os trabalhos realizados pelas mulheres quase nunca foram citados e sua produção pouco conhecida. Guardei essa forte impressão nos meus arquivos afetivos e o desejo de aproximação dessa inquietude para um possível projeto de pesquisa depois da graduação.

O início do século XX sob a influência da Revolução Industrial impôs uma série de mudanças econômicas, sociais e políticas e no ensino e produção da arte, design e arquitetura não poderia ser diferente. A experimentação, a educação pelo ofício, passa a fazer parte de um conceito forte no pensamento pedagógico e a Escola da Bauhaus tem um papel fundamental nesse processo. Novas linguagens, a vivência do material, o conhecimento sobre as cores, a experiência das oficinas muda a perspectiva do ensino e da produção artística e industrial. As mulheres nesse contexto passaram por privações mesmo que a Nova Constituição de Weimar, consagrasse “a liberdade limitada de aprendizagem às mulheres.” (DROSTE, 3 2006, pg. 40).



Em 1919, quando foi divulgado o Manifesto da Bauhaus, um número expressivo de mulheres se matriculara, entretanto, eram enviadas diretamente para áreas vistas como “arte menores” ou “decorativas”, como tecelagem e encadernação depois do ciclo básico, e foram proibidas de, por exemplo, estudar arquitetura, ou frequentar oficinas como as de metalurgia ou carpintaria (DROSTE 2006). Na primeira fase, de formação da Bauhaus (1919-1923), essas mulheres foram alunas, mas, a partir da segunda fase, de consolidação (1923-1928); algumas delas assumiram a função de professoras.

A metodologia de ensino desenvolvida na Escola é bastante conhecida, as teorias e aulas dadas por Walter Gropius, Paul Klee, Wassily Kandinsky foram publicada e vem sendo reeditadas até os dias de hoje, algumas são leituras indispensáveis em currículos de muitas escolas de design. Contudo, as alunas e professoras, principalmente da oficina de tecelagem foram escritoras expressivas na tentativa de consolidar a tecelagem como uma arte maior, elas publicaram artigos e ensaios sobre suas produções, descobertas e teoria que desenvolveram durante a oficina. Porém não consegui ter acesso a esses escritos. Os livros de Gunta Stölzl não encontrei facilmente e somente em alemão, seus artigos publicados na revista da Bauhaus, estão disponíveis no *Bauhaus Archiv* com sede em Berlim, mas só lá também. Já o texto escrito por Otti Berger em 1930, *Stoffe im Raum*, foi o que encontrei o maior número de citações e críticas, mas infelizmente também não consegui acesso ao texto original.

A pesquisa que venho desenvolvendo como mestranda na Faculdade de Artes Visuais da UFG tem como objetivo resgatar a memória dessas mulheres e a metodologia de ensino por elas desenvolvidas. Primeiro, a pesquisa deseja rever locais periféricos das formas artesanais e segundo questiona a (in)visibilidade das mulheres na forma como somos hoje ensinados sobre a educação da arte na Bauhaus. Neste artigo falo um pouco sobre algumas mulheres, professoras e artesãs. Um pouco do que fizeram, do que foram, de como fizeram história e estão na História.

O potencial inovador da Bauhaus também contribuiu intensamente para o reconhecimento da capacidade criadora das mulheres na arte e no design uma vez que, até meados do século XIX, as mulheres quase não tinham acesso ao estudo das artes nas academias. A Bauhaus, embora predominantemente masculina, formou muitas mulheres que deixaram seu legado. Ana Mae Barbosa (2017, p.306).



A Bauhaus e as Mulheres.

Fundada em 1919, na cidade de Weimar na Alemanha, a *Staatliches Bauhaus in Weimar* nasceu da fusão entre a Escola de Belas Artes e a Escola de Artes e Ofícios. Walter Gropius, fundador, idealizador e primeiro diretor da Escola, tinha como princípio que a arte e a técnica deveriam se tornar uma só unidade. Neste mesmo ano foi divulgado e distribuído por toda a Alemanha um manifesto que anunciava o programa, a meta, os princípios e o plano educacional da Escola visando estabelecer a unificação entre arte-artisanato, estética e manufatura. Foram delineadas áreas de formação artesanal e oficinas distintas em um processo onde as artes aplicadas misturavam artes plásticas e a instrução teórica. De acordo com Smith, 2014, o programa pedagógico proposto neste momento iria se revelar instável. Por pressões econômicas, lealdades artísticas e políticas, muitas das oficinas iniciais acabaram sendo encerradas ao decorrer do tempo, enquanto outras áreas foram sendo acrescentadas. Apenas a oficina de tecelagem, continuaria a funcionar até o fechamento da Bauhaus em 1933 pelo regime nazista.

A Bauhaus representou a primeira tentativa séria de fundir artesanato e trabalho acadêmico ... assim, também, a Bauhaus foi concebida para ser moldada não por um sistema administrativo ditatorial com "subdivisões" insignificantes, mas sim por uma multiplicidade de mentes e interesses. Quatro anos da Bauhaus constituem um capítulo na história da arte. Mas também na história da época, pois a Bauhaus espelha a fragmentação do povo alemão e do período". (Schlemmer, Diary entry, June 1923; in T. Schlemmer, op. cit., p. 139. Apud FORGÁCS, 1991)

No ano de abertura foram matriculados 150 estudantes, muitos vieram diretamente da guerra a procura de um recomeço. Inicialmente Gropius imaginou que seriam cerca de 100 homens e 50 mulheres, já que a nova Constituição² da República de Weimar concedeu às mulheres liberdade ilimitada de estudos. Porém, foram matriculados quase o mesmo número de homens e mulheres. Durante seus 14 anos 1.287 estudantes

² A constituição de Weimar foi aprovada em 1919, foi o primeiro texto constitucional aprovado na Alemanha e é conhecida como um dos primeiros textos constitucionais que asseguravam os direitos dos trabalhadores, das mulheres e o dever do Estado em garantir a educação igualitária para todos.



frequentaram a Bauhaus, quase um terço destes, 462, foram mulheres e vinte por cento estrangeiros.

Entretanto não havia igualdade aos direitos das mulheres. Enquanto as primeiras normas da Bauhaus, tais como, as de admissão, proibiam explicitamente a discriminação sexual, no dia a dia acontecia exatamente o contrário. Isto se deve ao fato de que, na Alemanha, o trabalho artesanal era tradicionalmente um trabalho masculino. As mulheres foram excluídas da prática de artesanato desde os tempos antigos e também da maioria das academias de arte até o início dos anos 1920. Na etapa de Weimar (1919/1925), foram tomadas algumas decisões para conter o número de mulheres que desejavam estudar na Bauhaus.

Em seu primeiro discurso dirigido aos estudantes Gropius atacou explicitamente as mulheres presentes: “Nenhum tipo de consideração com as damas, no trabalho são todos artesãos”, “absoluta igualdade de direitos, mas também de deveres”, foram algumas das frases ditas na ocasião. Ficou decidido então criar uma classe somente para mulheres, recorrendo a um arranjo comum em muitas academias e escolas de artes e ofícios, enviando-as diretamente para a oficina de tecelagem após a conclusão do curso preparatório. Somente com muita perseverança e realizações extraordinárias algumas mulheres como Marianne Brandt, Alma Siedhoff-Buscher, por exemplo, puderam fugir à regra (DROSTE, 2006; SMITH, 2014).

Contudo, desde sua fundação a Bauhaus contou com mulheres entre o corpo docente. Apesar de pouco creditada, Gertrud Grunow, responsável pelas aulas de Teoria da Harmonização, foi fundamental para o desenvolvimento da Bauhaus em seus primeiros anos. Helene Böner, foi a mestre artesã da oficina de tecelagem e responsável pela elaboração de seu primeiro plano de ensino. Mais tarde, na fase de Dessau (1925/1932), quando os primeiros alunos formados na Escola puderam assumir como professores, Gunta Stölzl assumiu a oficina de Tecelagem e Marianne Brandt a de metais. Apesar de ter ficado no cargo por pouco mais de um ano foi o período de maior produtividade segundo alguns autores. Em 1930, quando Mies van der Rohe assume como diretor, a arquiteta Lilly Reich, seu braço direito, assume o departamento de interiores.



Primeiramente contratada como professora assistente, Grunow era vista como Mestre (título que obteve em 1923, tornando-se não só a primeira professora contratada como a primeira mulher a ser elevada a Mestre de Forma), participando das reuniões do conselho onde suas avaliações eram fundamentais para a aprovação dos alunos no curso preliminar, além de fornecer conselho aos estudantes sobre as escolhas das oficinas. Felix Klee, filho do pintor Paul Klee, se referia a ela como “A guardiã das almas da Bauhaus”. (OTTO e RÖSSLER, 2019).

Além da influência sobre os alunos e em algumas oficinas, suas teorias de forma e cor foram absorvidas por artistas como Klee e Kandinsky. De 1919 a 1923, as aulas de teoria da harmonização foram obrigatórias e na reforma curricular de 1921 decidiu-se que: “Durante todo o curso serão dadas aulas práticas de harmonização na base comum de som, cor e forma, com o objetivo de criar uma harmonização prática entre as propriedades físicas e psíquicas do indivíduo”.

A pedagogia de Grunow teve como princípio as reformas ocorridas no século XIX, ao qual, alma, corpo e espíritos eram pensados como uma unidade, a “pessoa inteira”. Sua metodologia visava buscar um equilíbrio interior através da alternância entre posturas e posições de modo que a harmonia fosse algo transitório entre a modalidade física e emocional. Observando que a postura e expressões faciais de seus alunos se transformavam dependendo do tom que tocava em seu piano, Grunow começou a formular uma teoria relativa ao efeito do som no ser humano, mais tarde esse sistema foi transferido para cores e a criação de um círculo cromático. “Dance a cor azul”, dizia ela para seus alunos.

De acordo com Otto e Rössler, 2019, Grunow foi a única mulher a contribuir com um artigo para o catálogo da exposição da Bauhaus de 1923, “A Criação da Forma Viva através da Cor, Forma e Som”, explica que a visão e, sobretudo, o som são os sentidos mais importantes, e que o corpo humano é um instrumento perceptivo que deve estar em harmonia. Embora sua abordagem pedagógica pode ser identificada nas metodologias de ensino tanto de Gropius como de Paul Klee e nas pesquisas de Kandinsky sobre o efeito físico e psicológico da cor, nenhum deles dão crédito ou mencionam, direta ou indiretamente, Grunow em seus trabalhos. Segundo Burchert, 2018, Giulio Carlo



Argan em seu livro Gropius e a Bauhaus cita com bastante detalhe as aulas de teoria da harmonização, entretanto, também aí seu nome não foi mencionado.

Grunow deixou a Bauhaus em 1924. No final dos anos de 1930, começou a escrever um livro com suas teorias e metodologias. Infelizmente faleceu antes de conseguir termina-lo. O manuscrito foi deixado para o seu ex aluno da Bauhaus, Gerhard Schunke, que ao invés de publica-lo usou o material em palestras e artigos como forma de se auto promover. Burchert afirma que hoje é impossível saber o que realmente foi escrito por ela e o que foi adicionado por Schunke.

A posição especial e a 'invisibilidade' de Grunow se devem também ao fato de ela não ter atuado nas áreas de belas artes, arquitetura, artesanato ou design. No entanto, e este é, em última análise, o cerne da sua pedagogia, estabeleceu uma ligação entre a prática artística e as aulas de harmonização. As várias formas de ver e o desenvolvimento de um sentimento pelos materiais serviram a esse propósito em particular (Linn Burchert, 2018).

Em 1919, Helene Börner, que havia sido professora na Escola de Artes e Ofícios, assinou um contrato com Walter Gropius em que a Bauhaus poderia usar os teares de sua oficina particular tornando-se assim Mestre de Ofício da oficina de tecelagem. Responsável pelo primeiro plano de ensino da oficina, Börner, foi a única mulher a ocupar o título de Mestre de Ofício, mas também “o único mestre” a permanecer no cargo durante todo o período de Weimar.

O primeiro plano de ensino para o aprendizado prático das técnicas têxteis elaborado por ela incluía, tecer e confeccionar tapetes, bordados, crochê, costura e macramê. A tecelagem foi originalmente uma das técnicas a se aprender. Embora fosse uma tecelã capacitada, o trabalho de Börner como mestre da oficina parece não ter causado muito impacto nas alunas, Gunta Stölzl a considerava uma professora de “bordado do estilo mais antigo”. O plano de ensino original foi logo alterado, já que nenhuma das alunas dominavam a tecelagem e tiveram pouca instrução sobre a técnica apropriada, assim abordaram a arte de tecer através de experiências "amadoras". Pouco se sabe sobre as aulas e a metodologia ministradas por Börner, suas alunas tinham que adquirir formação especializada fora da Bauhaus.

Tudo o que era técnico – as funções do tear, as possibilidades e combinação de fios, o modo de entrada dos fios – tinham de ser aprendido através de experiências. Para nós, autodidatas, havia muitos enigmas, e lágrimas também não faltaram. (STÖLZL, 1968, p.746 apud DROSTE, 2006, p.72).



Em 1925, quando por motivos políticos a Bauhaus precisou deixar a cidade de Weimar e se transferir para Dessau, Böner não acompanhou a mudança, preferindo ficar em Weimar. Como a primeira leva de alunos com formação na escola tinha se formado e vários deles assumiram cargos como Mestres. Josef Albers, Marcel Breuer são alguns dos exemplos. Gunta Stölzl, assume a oficina de tecelagem como sendo a primeira mulher a ter oficialmente o título de Mestre. Ela conseguiu transformar a área menos respeitada das artes decorativas do século XIX - tecelagem - em design têxtil industrial moderno.

Como professora, ela valorizou a improvisação e a experimentação, tornando-as componentes fixos do processo de aprendizagem, ao fazer isso atingiu um nível de produtividade nunca antes visto na Bauhaus, assim os produtos e protótipos produzidos na oficina se tornaram uma das maiores fontes de renda da Escola. Quando, em 1927, foi finalmente inaugurado o departamento de arquitetura da Bauhaus, Gunta desenvolveu novos planos de ensino que davam maior ênfase às técnicas de tecelagem, nas aulas práticas, assim como, matemática e geometria. Ela fez com que os alunos experimentassem mais com materiais sintéticos, os quais eles testaram qualidades como flexibilidade e resistência ao desgaste, refração de luz e absorção acústica (OTTO e RÖSSLER, 2019).

Em contraste com o sucesso e reconhecimento que a oficina de tecelagem vinha recebendo, o trabalho de Stölzl não teve o mesmo reconhecimento. Seu salário era menor que o de seus colegas homens e não incluía nem o direito a uma pensão nem a uma cátedra. Casada com um judeu, Gunta perdeu sua cidadania alemã e com o crescimento do regime nazista na Alemanha começou a sofrer perseguições dentro da Escola. Acusações foram feitas contra ela e uma suástica foi entalhada na porta do seu ateliê. Em 1931 decide deixar a Bauhaus e junto com dois outros colegas montou uma fábrica de tecelagem manual.

Nada se interpõe no caminho de minha vida exterior; eu posso ter uma mão na forma que eu quiser. Oh, quantas vezes sonhei com isso, e agora realmente se tornou realidade; ainda não consigo acreditar. Gunta Stölzl

Anni Albers assume o cargo que foi de Stölzl. Albers possui vários livros publicados sobre a tecelagem, sua metodologia e descobertas. Entretanto, eles foram escritos quando ela lecionava no Black Mountain College, na Carolina do Norte e como este texto é sobre as professoras na Bauhaus, não posso usar suas obras nesta pesquisa.



Mas faço questão de cita-la por vários motivos, dentre eles, talvez até possa ser o principal, Albers era extremamente irritada com o fato de não ser vista como uma artista ou profissional por seus próprios méritos, estava sempre a sombra de seu marido “famoso”, o artista e professor Josef Albers. Isso mudou em 1949, quando Anni se tornou a primeira tecelã a ter uma exposição individual no Museu de Arte de Nova York. Vale a pena lembrar que estamos falando dos anos de 1930, 1940,1950 (no caso de Albers), quando a independência feminina era algo raro.

A última das professoras que citei é Marianne Brandt. Em sua passagem pela Bauhaus, acumulou vários ineditismos. Foi a única mulher a receber o diploma da oficina de metal área dominada por homens. A chaleira MT- 49 criada por Brandt em 1929, foi a peça produzida na Bauhaus vendida pelo valor mais caro da história. A luminária de mesa, hoje presente em quase todos os lares, foi inventada por ela. Além de designer, também foi pintora, seus trabalhos na fotografia e na fotomontagem também são referência. Não à toa, Brandt é reconhecida por alguns como uma das mentes mais brilhantes da Bauhaus.

Brandt entrou na Escola em 1924, após ver a primeira e grande exposição da Bauhaus de 1923. Por recomendação de László Moholy-Nagy, seu professor do curso preliminar, entrou na oficina de metal. Em 1927 foi contratada como assistente pessoal de Moholy-Nagy, dentre suas atribuições estava a direção da oficina, então foi um processo natural quando em 1928, com a saída de Moholy-Nagy da Bauhaus, assumiu seu lugar como mestre da oficina. Entretanto, em um meio completamente dominado por homens sua autoridade era constantemente desrespeitada, o que a levou a pedir demissão com menos de um ano no cargo.

Após a saída da Bauhaus sua carreira como designer continuou em ascensão. Trabalhou no escritório de arquitetura de Walter Gropius, e depois se tornou chefe da área de projetos de uma fábrica de metalurgia em Gotha. Entretanto sentia-se sempre desapontada por ter sua criatividade constantemente tolhida por seus chefes. No final dos anos 1940, assumiu o cargo de professora de desenho industrial na Faculdade de Arte e ofício de Dresden e depois na Faculdade de Arte em Berlim-Weissensee.



Considerações finais

Quando comecei a pesquisar sobre essas mulheres fiquei bastante incomodada com a falta de informação sobre elas. São importantes artistas de uma Escola, a Bauhaus, que mudou e influenciou definitivamente o rumo da arte e do design, e, no entanto, essas profissionais contam apenas com uma nota aqui outra ali e muito pouco artigos publicados. Felizmente constato que isso vem se transformando. De uns dois anos para cá, mais informações estão sendo disponibilizadas, livros lançados, teses e dissertações escritas, biografias transformadas. Me reconforta saber que essa inquietação é compartilhada por outras pessoas ao redor do mundo e que em algum momento, em breve, espero, essas mulheres possam ser verdadeiramente reconhecidas, estudadas e citadas nos cursos de design quando se falar da Bauhaus e de sua história.

Entretanto outras reflexões foram surgindo. Constato que nesses cem anos que me separa da realidade dessas mulheres não evoluímos muito em relação aos nossos direitos e reconhecimento de nosso trabalho. A história das mulheres é de luta para serem reconhecidas como profissionais competente que são, tanto quanto os homens. De acordo com algumas pesquisas, no Brasil o salário das mulheres é muitas vezes inferior ao dos homens em profissões e cargos semelhantes. O antissemitismo sofrido por Stölzl não é tão distante do preconceito racial sofrido por mulheres negras no país.

E ao escrever essas palavras, um século após a produção dessas mulheres tenho a esperança de que daqui outros cem anos, outros estudantes escrevendo um artigo sobre artistas mulheres possa estranhar e se indignar de como acontecimentos como esses em um passado muito distante eram situações estabelecidas e que não existe mais. Que a história possa ser transformada e essas e outras mulheres recebam o reconhecimento merecidos. Como diz o velho ditado; “a esperança é a última que morre”, e fico feliz em saber que posso contribuir, pelo menos um pouco, para que essa mudança ocorra e dar visibilidade a essas incríveis artistas e professoras que mudaram a história do design.



Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. **Walter Gropius e a Bauhaus**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio LTDA, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae; FACCA, Cláudia Alquezar. **A experiência de John Dewey no ideário bauhauseano e a questão de gênero: o legado de Marta Erps-Breuer**, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.301-316.
- BANHAM, Reyner. **Theory and Design in the first machine age**. New York: Praeger Publisher inc.,1967.
- BAUMHOFF, Anja; **Alma Siedhoff-Buscher (1899–1944)**. <https://www.architectural-review.com/essays/reputations/alma-siedhoff-buscher-1899-1944?tkn=1>
- BÜRDEK, Bernhard E. **História, Teoria e Prática do Design de Produtos**. São Paulo: Blücher, 2006.
- BURCHERT, Linn. **Gertrud Grunow's Theory of Harmonization: a connection between european reform pedagogy and asian meditation**. Bauhaus imaginista, Berlim, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/3895/gertrud-grunow-s-theory-of-harmonization/en>.
- DROSTE, Magdalena. **Bauhaus: 1919-1933**. Köln: Taschen, 2006.
- GUIMARÃES, Leda. **Arte, design e cultura visual do povo: uma conversa entre mulheres**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 117-129, jan./abr. 2018 117 <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.74969>
- FORGÁCS, Éva. **The Bauhaus idea and Bauhaus politics**. Central European University Press, 1991.



OTTO, Elizabeth; RÖSSLER, Patrick. **Bauhaus women: A global perspective.**

Bloomsbury Publishing, 2019.

SMITH, Tai. **Bauhaus Weaving Theory: From Feminine Craft to Mode of Design.**

London. University of Minnesota Press. 2014.

SMITH, TAI. [A Collective and Its Individuals: The Bauhaus and Its Women.](#)

[Modern Women: Women Artist at the Moseum of Modern Art. New York, p. 159 –](#)

[173.](#)

[https://www.academia.edu/1526064/A_Collective_and_Its_Individuals_The_Bauhaus_and_Its_Women.](https://www.academia.edu/1526064/A_Collective_and_Its_Individuals_The_Bauhaus_and_Its_Women)

SIEBENBRODT, Michael, SCHOBE, Lutz. **Bauhaus 1919-1933, Weimar, Dessau,**

Berlin. Parkstone Press International, 2009

VOLPATO, Carlla P. **As Mulheres Ocultas da Bauhaus.** XIVSemana de Extensão,

Pesquisa e Pós-Graduação -SEPesqCentro Universitário Ritter dos Reis, 2011;

Disponível em <<https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos-trabalhos-2019-2/4-carlla-portal-volpato-as-mulheres-ocultas-da-bauhaus.pdf>>



incomum
revista

<https://revistas.ifg.edu.br/incomum>



**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiás